ZHIXING YANJIU FANSI YU PINGLUN

ZHIXING YANJIU
FANSI YU
PINGLUN

万卷方法

第叁卷

质性研究：反思与评论

■主编 陈向明



Z H I X I N G Y A N J I U F A N S I Y U P I N G L U

万卷方法博客圈:
http://q.blog.sina.com.cn/fafang


ISBN 978-7-5624-7737-2

定价：30.00元

HIXING YANJIU FANSI YU PINGLUN

ZHIXING YANJIU
FANSI YU
PINGLUN

万卷方法

第叁卷

质性研究：反思与评论

■主编 陈向明

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

质性研究:反思与评论.第叁卷/陈向明主编.—
重庆:重庆大学出版社,2013.10
(万卷方法)
ISBN 978-7-5624-7737-2

Ⅰ.①质… Ⅱ.①陈… Ⅲ.①社会科学—研究方法
Ⅳ.①C3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 223153 号

质性研究:反思与评论
(第叁卷)
陈向明 主编
策划编辑:雷少波
责任编辑:李桂英 谭 熠 何道刚 邬小梅 版式设计:雷少波
责任校对:贾 梅 责任印制:赵 晟
*
重庆大学出版社出版发行
出版人:邓晓益
社址:重庆市沙坪坝区大学城西路 21 号
邮编:401331
电话:(023) 88617190 88617185(中小学)
传真:(023) 88617186 88617166
网址:http://www.cqup.com.cn
邮箱:fxk@cqup.com.cn(营销中心)
全国新华书店经销
重庆紫石东南印务有限公司
*
开本:787×1092 1/16 印张:15.25 字数:250千
2013 年 10 月第 1 版 2013 年 10 月第 1 次印刷
印数:1—3 000
ISBN 978-7-5624-7737-2 定价:30.00 元

代序
催化:质性研究方法教学的关键

前几天为中组部中国-瑞士高级人事干部培训项目做评估时,听到中方组织者将英文词语“facilitator”翻译成“催化师”,感觉很独特。翻开《现代汉语词典》(2002:332),发现“催化”的定义是:“某些物质在化学反应中改变反应的速度,而本身的量和化学性质并不改变。”催化只是为事物的变化加快速度,并不会改变事物本身的性质和量——这一点很符合我对“facilitator”这个英文词语的理解。我们教育界对这个词语的翻译通常是“协助者”,意即“帮助”和“辅助”别人学习的人。在当前的教育改革中,这个词语特指教师需要从“教师”(teacher)、直接的“教导者”、“知识的传授者”,转向学生学习的帮手,协助学生自己学习,学会学习。学习者有自己的特质和潜能,外人很难改变其性质和量,但通过辅助,能够促进其发展和变化的速度。我个人还认为,除了提高学习的速度,“协助者”还能够帮助学习者发掘那些没有被发现或发掘不足的潜质,使其获得更加丰满、充实、有个性特色、有扩展前景的发展。

回顾教育界使用类似词语的变化历程,也反映了同样的教育理念。记得我于20世纪80年代在哈佛大学教育学院读博士时,我所在系的名称是TCLE (Teaching, Curriculum and Learning Environment),即“教学、课程与学习环境”。之所以有“学习环境”这个部分,是因为当时该系的研究领域不仅包括学校教育,而且涵盖博物馆、社区学习中心、街道图书馆、青少年活动场所等非学校教育领域。后来,我毕业不久,这个系改名为Learning and Teaching (学与教),很显然,学生的“学”占据了更加重要的位置,而“教”则退居

二线了。虽然,如杜威所言,“教”与“学”如“买”与“卖”,彼此之间是分不开的,但将关注的重点放到学生的“学”,却是21世纪以来各国教育改革的不二法门。随着人们对教育本质认识的不断加深,特别是近年来教育技术的迅猛发展,对“教师”这个职业传统角色的质疑也越来越多,而“协助者”这个词语则被越来越频繁地用来描述现代教师所需要承担的主要任务。

不论其中文翻译是“催化师”还是“协助者”,“facilitator”这个词语都让我想到,身为质性研究的教师(或“师傅”),我们应该如何做才能“催化”或“协助”我们的学生(年青的徒弟们)做出更多更好的质性研究?之所以提出这个问题,是因为我们在组织出版这本《质性研究:反思与评论》第三卷时,仍旧面临之前“高质量稿源不足”的问题。与此同时,我们也听到一些来自其他研究范式的学者们的批评,认为很多年轻学生对质性研究有误解,以为不需要深入研读经典,也不需要大面积地收集数据,到实地采访几个人就能写成一篇质性研究的论文。面对这些挑战,质性研究的教师们应该怎么做,才能协助自己的学生提高研究的素养,产出高质量的成果呢?

首先,研读经典是非常重要的、不可或缺的一环。质性研究者(与任何其他范式的研究者一样)需要了解并传承人类所创造的学术传统。任何学术研究都是有传统的,世界各国人民对“伟大作品”的共识具有惊人的相似性。很多我们现在仍旧百思不得其解的问题,其实在2 000多年前就已经被伟人们思考过,讨论过了;很多我们现在面临的困境和问题,也早已被过往的大师们探究过了。不同的只是他们所处的历史时代不同,有些问题呈现的方式和使用的语言有异而已。因此,催化质性研究发展的一个不可回避的途径是阅读经典,了解被学术界认为“好”的质性研究是什么样子。阅读经典有助于培养研究者对“好”的质性研究的品味和鉴赏力,培养出对“伟大事物”的敬畏之心和效仿之法。当研究者带着自己的问题阅读经典时,如果能够与历史上的伟人对话,则会产生时间和空间上的“穿越感”,激发内心对美好事物的向往和崇敬,并能确认自己已有的一些直觉和洞察,获得更加深刻的人生体验。

由于质性研究这种范式并不局限于某一个学科,跨越了众多学科的疆域,因此其经典的范围也比较广,需要研究者根据需要精选。选择经典的标准之一是根据自己研究问题的需要,看前人在探讨类似问题时形成了什么著名的、有新意的理论,哪些历史文献具有里程碑的作用,对自己的研究可能起到“探照灯”和“脚手架”的作用。前人的理论可以为质性研究者提供看待事物所必需的“前见”,而“理解依赖于一定程度的前见”(加达默尔)。“前见”能够帮助研究者形成理解事物的概念框架,为“格物致知”提供一定的视角和方向。如果研究者不仅对自己的研究进行深入的批判反思,而且

不断比较和品味这些“伟大作品”的奥妙，定会产生对自己研究的独特理解和领悟。

当然，只是阅读经典是远远不够的，学生还需要“在做中学”。虽然质性研究不需要大面积收集定量数据，但是长期扎根实地，对典型情境和事件进行深入探究，对所需要的时间、精力和功底要求却也是很高的。作为初学者，需要亲自体验研究的全过程，在研究中了解自己的立场、关怀和习惯，形成自己对研究的深刻理解，并用自己的写作风格呈现结果。质性研究是一种需要研究者自己切身去体悟的活动，不可能被教师用语言直接“教”会（学不能被教），也不可能只通过阅读书本而“学”会，必须自己亲手“做”才能有所感悟（做不能被学）。从事质性研究很像中医行医，需要体悟和经验的积累以及对经验的反思和提炼。它是一种实践活动，其典型特征是“知行合一”“知道是什么”与“知道如何做”通常是同时发生的，“行是知之始，知是行之成”。研究者必须在做的过程中自己去感悟书本上所教导的原理和原则，通过应对各种困惑和困难，将“公共知识”变成自己的“个人知识”，才会激发自己内心的热情、信念和向往，也才能逐步形成他们自己真正理解的“好”的质性研究的标准。

虽然强调学生自己动手做，但这并不意味着教师在这个过程中完全没有作用，可以袖手旁观。教师需要自己身体力行，在与学生的互动中起示范作用。根据镜像神经元的最新研究发现，模仿也是一种非常有效的学习。当学生不知道如何行动时，观察教师如何思考，如何决策，应对困难时采取了什么“套路”和“招数”——这些在场的经验对他们都具有启发作用。当然，教师的妙招和风格是无法批量复制的，学生向教师学习与其说是学他们具体的研究方法和思路，不如说是在他们身边受到感染和鼓舞，“看”到“好”的研究是什么样子，放飞自己的想象力和创造力，根据自己的需要发掘自己的特长，形成自己的风格。这种以身体化的方式，通过熏陶、感染所进行的学习，对学生的身心影响更加入骨、更加深远、更加持久（所以有“身教重于言教”之说）。

然而，如果教师的研究技艺高超，动作娴熟，那么大部分学生是很难察觉到其中的“机关”和奥秘的。这些学生不仅无法学习，而且很容易产生自卑心理，认为自己永远也无法达到“师傅”的水平。因此，教师作为学生学习的辅助者，应该主动暴露自己的思维过程，让自己已经自动化的技艺和行动“去神秘化”。特别是当教师遇到困惑和困难时，应该让自己的思考尽可能透明，以便学生有机会观察和讨论。如果教师不仅愿意暴露自己的思维过程，而且能够与学生公开讨论自己的迟疑和担心，那么这种高度信任的关系对学生的成长会十分有用。此时，教师其实是把自己当作一个尽可能“平

等”的学习者,用表达自己的疑惑来诱发学生的自我发现。教师将自己作为共同体中的学习者,以打开那些被遮蔽的、尚未发现的宝藏,吸引学生与自己共同成长。教育是一个人对他本人、为了他自己所做的事(荣格),是一个自我学习的过程,而教师作为权威人物的自我袒露最容易诱发学生的自我学习。与此同时,教师自己也会获得通常是意想不到的成长。

当然,这么做,对教师而言具有很大的挑战性。首先,教师是否有能力对自己习以为常的习惯和个人风格有所意识,善于分析复杂研究技艺的隐晦之处,并能够用明确的概念和语言表达出来。其二,教师是否敢于在学生面前暴露和剖析自己的弱点和迟疑,而不会感觉有失教师的尊严和面子。其三,教师是否懂得新手(处于不同社会-历史时期的研究者)所面临的各种难处,做到真正的“身临其境”“将心比心”“推己及人”。其四,教师能否暂时放掉“师道尊严”,接受失去控制而带来的恐慌和不安,耐心等待来自学生的无法预料的回应。

即使教师能够做到上述各点,催化学生从事质性研究的能量还是不够。来自学习现场的经验表明,任何个人的学习都离不开他/她所处的团队,教师个人的力量终究是有限的,需要发挥团队的催化作用。在一个支持性的研究团队里,成员们通过“共同实验”和“相互映照”,新手们的进步应该会更加迅捷、更加扎实。新手们在与别人(特别是有经验的师傅和有能力的同学)交流中,能够逐渐提高自己的鉴赏力和评判标准,也才有可能在这个基础上了解并完善自己的研究风格。这种在一个安全的氛围里公开讨论和辨析不同观点的做法,其实是在构建一个人为的“虚拟世界”。在这个世界里,研究者(特别是新手们)能够相对放心地练习自己的批判反思能力和沟通技巧,进而质疑和澄清自己以及别人的价值观和研究立场。通过其成员不断的自我反思和“相互映照”,研究团队将形成自己独特的文化,而这种文化特色会在团队的研究成果中反映出来。

至此,有读者可能会问,上述这些途径不是任何学科(或研究领域)的人才培养都需要的吗,学做质性研究有什么特殊之处呢?我认为,这些途径对培养质性研究者、催化质性研究的发展尤为重要。因为在质性研究中,研究者本人是研究的工具,这个工具合格与否很大程度上取决于研究者本人的素质。这种素质的养成需要研究者在长期的实践中不断修炼,读书、实作、与人交往、学思行相结合,缺一不可。

此外,由于质性研究(相对定量研究和哲学研究等)在学术界发展较晚,衡量“好”的质性研究的标准多元且不稳定,需要学术共同体成员之间多沟通、多交流,公开讨论不同意见,在辨析中形成基本共识。质性研究本身还在不断发展中,需要学生与教师的积极参与,共同建构知识。

更有甚者,与那些有明确学科边界的研究者不同,从事质性研究的学生可能涉猎几个不同但相关的学科,需要更为广泛地阅读经典,了解不同学科的交接处有何创新的可能。而且,由于所研究的问题涉及不同学科,学生的“催化师”也可能来自不同学科。因此,作为催化师的教师们也需要打破学术藩篱,形成相互支持、扬长补短的指导团队。

概言之,为了催化更多、更好的质性研究,来自不同学科的教师们需要形成合作的团队,在继承自己所属学科传统的同时,力求进行跨学科的、针对问题解决的理论创新。教师们不仅需要鼓励自己的学生尽早进入现场,投身于实做的过程,而且需要反思自己做研究的经验和教训,主动暴露自己的思维过程和行动策略。与此同时,教师还需要善于营造富有支持性的研究共同体,让学生们在借鉴经典的同时,通过相互映照,形成自己对质性研究的独特理解和表达方式。正是基于这样的追求,我们一直在努力向不同学科的学者和学生们征集稿件,希望大家在这个平台上分享自己的研究成果、学习心得、教学秘籍和读书感悟,以催化质性研究在我国的发展速度,并提高研究的品位和质量。

陈向明

2013 年 2 月 1 日于北京大学

目　录

代序　催化:质性研究方法教学的关键

（陈向明　北京大学）

001　1　立足本土、放眼全球:从全球的视角检视质性研究方法在中国的实践与发展

（熊秉纯　多伦多大学）

027　2　跨边界的教师学习:从顶岗实习理解实践取向的教师教育课程

（蒋衡　南洋理工大学）

052　3　以作业中的错误为媒介的文化教学法:上海王老师几何证明教学中的作业实践

（方燕萍　南洋理工大学）

077　4　实习生与指导教师互动模式分析

（张玉荣　中国人民大学）

101　5　“提出研究问题”教学中的实践性知识反思

（江淑玲　北京大学）

114　6　公办幼儿园男幼师职业认同研究

（张腾　北京大学）

146　7　质性研究教与学的行动研究——师生共成长的故事

（杨朝晖　首都师范大学）

160　8　大传统与小传统——乡村教育的早期现代化

（汤美娟　内蒙古师范大学）

171　9　断裂的生活:打工子弟学校学生亚文化的形成——以北京一所打工子弟学校为例

（刘广宇　北京大学）

206 10 Flick 教授《质性研究导引》中文版前言

(孙进 北京师范大学)

209 11 《APA 格式》第 6 版中译本前言

(席仲恩 重庆邮电大学)

214 12 应对现象复杂性的尝试——Strauss & Corbin 著《质性研究基础》的愿景

219 13 致研究生的公开信——《学位论文写作指南》序言

222 14 科学是系统化的知识——《质性研究中的资料分析——计算机辅助方法应用指南》导言摘选

立足本土、放眼全球：
从全球的视角检视质性研究方法在中国的实践与发展

◆ 熊秉纯（多伦多大学）

【摘要】从全球视角检视，质性研究方法在中国的发展与实践尚处于筚路蓝缕的萌芽阶段。本文从首先厘清全球视角与英美视角的区别、总结质性研究方法在非核心国家的经验；然后根据高王凌的“反行为”和 高小贤的“合阳模式”两个案例，从研究方法的角度，探讨在立足本土、放眼全球的前提下，什么是有中国特色的“质性研究方法”、怎么总结中国经验、怎么在国际舞台跟英美学者对话、中国经验可能对全球质性研究方法的贡献是什么。

一、前　言

“质性研究方法”（qualitative methods）与“定量研究方法”（quantitative methods）是社会学研究方法的两大体系，这两个体系相互的消长，对社会学这个学科的发展方向和知识内涵有决定性的影响①。“质性研究方法”在英美等国家的发展和实践已经超过半个世纪以上，不仅有大量的教科书从研究方法的角度，说明怎么用“质性研究方法”来进行对某一个主题的研究，而且有相当多的理论的著作，探讨“质性研究方法”跟社会学这个学科的发展和知识内涵的关系（Burawoy，1998）。对非英美国家而言，“质性研究方法”

---

① 陈向明从研究的目的、对知识的定义、研究的层面、研究的手段、抽样方法、资料特点、分析框架等 31 个维度说明“质性研究方法”与“定量研究方法”的区别（陈向明. 2000. 质的研究方法与社会科学研究. 北京：教育科学出版社.）

的实践还在起步阶段,目前关于"质性研究方法"在某一个特定非核心国家发展的探讨仍然有限,从方法论、认识论和知识生产与再生产的视角,检视"质性研究方法"在非核心国家的总体经验,也才刚刚开始萌芽,但是它触及的议题对"质性研究方法"未来在本土和全球的发展非常关键。

对于身为非核心国家一员的中国而言,从全球视角检视"质性研究方法"的发展与实践有两层意义。首先,是把清末民初以来"中学为体、西学为用"的讨论视角,延伸到探讨研究方法的相关议题上;其次,是从方法论和认识论的角度评估"质性研究方法"在本土实践的背景、现状、深化的前景,以及对全球"质性研究方法"发展的贡献。

二、"中学为体、西学为用"的关照

鸦片战争以来,"中学为体、西学为用"所牵涉的议题之一,是怎么理解和处理中西之间文化和思想的关系,它所强调的是既要摄取西方的精华,又要坚持本土的主体性。对中国而言,社会学是一门外来的学科,它与19世纪中期以来富国强民的政治诉求和西学东渐的文化氛围有关。1903年,严复把斯宾塞(Herbert Spencer)的*The Study of Sociology*翻译成中文,译名为《群学肆言》,梁启超和谭嗣同也分别在他们的写作中提到"群学"和"社会学"的概念,这是西方社会学知识传入中国之始(Wong,1979;阎明,2004)。

作为一门外来的学科,中西体用的紧张关系既在研究方法也在知识内涵的讨论中出现。在社会学传入中国之初,李景汉对于从西方翻译而来的研究方法书籍,就有削足适履或隔靴搔痒的论断(李景汉,1933),他特别强调,自己1933年所写的《实地社会调查研究》,"差不多都是国货",不是"舶来品"。费孝通根据他到云南研究少数民族的经验,也指出恩格斯理论里对"民族"这个概念所下的定义不能用来理解中国少数民族的身份和自我认同(费孝通,1985)。近年来,社会学者在讨论中国社会学与欧美社会学交流对话的立场时,明确指出欧美社会学的强势、中心地位和中国社会学的弱势、边缘地位(郑杭生,2001),这种强与弱、中心与边陲的关系,呈现在知识生产与再生产的层面,就如曹锦清所说的:

> 中国的经验被西方中心的话语贬斥到西方理论的注脚里面去了。所有论文的理论都来源于西方,而经验材料却源于中国,中国经验材料

成为证明西方理论正确与否的一个注脚。(曹锦清,2011)

面对强与弱、核心与非核心的客观情势,郑杭生从宏观的角度,提出中国社会学的发展方向是:“立足现实,提炼现实;开发传统,超越传统;借鉴国外,跳出国外;正确总结‘中国理念’,探索‘中国道路’”(郑杭生,2011)。

在“中学为体,西学为用”的历史背景下,以及当前“借鉴国外,跳出国外”的诉求里,从全球视角检视“质性研究方法”的发展与实践特别有意义,因为,它为我们提供了了解其他非核心国家经验的机会,借着了解他们的经验,不仅可以比较中国与其他非核心国家经验的异同,而且可以上升到理论层面,探索中国经验可能对非核心国家,以及对全球的贡献。

三、“研究方法”与中国社会学的发展

研究方法与中国社会学这个学科的发展与命运息息相关。从研究主题的选择以及所创造的知识内涵来看,社会学传入中国之初,社会学学科的使命,是要借着对社会脉搏和变迁的深刻理解,为经邦济世的大业出谋献策。社会调查的对象和主题,是那些名不见经传的北京人力车夫和街坊巷道市井小民的生活点滴(阎明,2004)。这类研究主题的选择,不仅是为了挑战在中国“精英文化”的传统下,知识分子侧重记录上层社会或官方事件的传统,也是为了弥补中国人向来对数字记录不重视、不精确的缺陷。从知识分子的抱负而言,当年的社会学家更期望借着对广大群众生活疾苦的了解,能精准地诊治出社会的沉疴,进而具体提出釜底抽薪的改革方案。1920 年陶孟和做了北京人力车车夫的调查,特别以问卷方式收集人力车夫财产、收入、支出、工时的资料,以访谈、观察的方式记录了他们的健康、婚姻、娱乐、教育背景、居住条件,以及以茶馆为核心的社交生活(阎明,2004),这是社会学者开始以具体的统计数据,记录或说明社会变迁的一个典范(Lam,2011)。继之而起的是李景汉的定县调查、费孝通的小城镇调查、毛泽东的农村调查,目的都是对某一地区的具体情况或某一群人的特定经验有深入的了解,研究者所专注的焦点,是要搜集有凭有据、以事实为基础的资料,以弥补知识内涵的空白(李景汉,2005;毛泽东,1982;费孝通,2001)。

在为传统知识补白、对经世济民出谋献策的前提下,关于社会调查研究方法的讨论有两个聚焦,一是强调研究者跨出书斋的重要性。李景汉所说

“到民间去”的精神,毛泽东的格言“不做调查没有发言权”“不做正确的调查同样没有发言权”都是强调研究者亲自深入民间,实地了解民生疾苦的重要性(李景汉,1933; 毛泽东,1964; 毛泽东,1982)。另一方面谈的是,研究者跨出书斋之后,跟大千世界格格不入的尴尬,以及面对一般老百姓“不跟你说实话”的困境(李景汉,1935a; 李景汉,1935b)。从大的环境来看,这些研究者当然知道,税吏的苛捐杂税、地方政府的拉丁充军、官僚警察的贪赃枉法是造成老百姓不说实话的主要原因,但是身为一个知识分子,李景汉还是花了一整章的篇幅,探讨怎样让老百姓“接受你的调查,相信你的调查,甚至欢迎你的调查,而达到积极合作的程度”(李景汉,1933)。而毛泽东所说的“三同”和“甘当小学生”也是为了拉近与农民(被调查者)的距离,取得农民的信赖(毛泽东,1982)。1978 年社会学恢复重建之后,费孝通在他的《社会调查自白》一书里,更一再强调,取得老百姓的信任,是了解事实真相的关键(费孝通,1985)。

就知识的内涵而言,当年社会调查所搜集的实证资料(empirical data)是弥足珍贵的,一直到现在还有参考的价值。从研究方法的角度来看,虽然李景汉提出了四个重点(“如何收集资料”“如何收集可靠的资料”“如何解释资料”“如何解决社会问题”)(李景汉,1933),但是当时迫切想解决的问题,是“如何收集资料”和“如何收集可靠的资料”。而且在很大程度上,当年关注的重点偏重技术层面的议题,因而没有深入讨论跟“收集资料”和“如何收集可靠的资料”有关,但是却是“非技术性”的议题(例如:什么是“资料?”谁来决定什么是资料,什么不是资料? 根据什么标准来决定? 什么叫“可靠资料?”谁来认定? 根据什么来认定?),也没有深究资料收集之后,怎么解释资料,更没有意识到研究方法对社会学学科发展方向和内涵的影响,不单单停留在技术层面。况且,如果研究、分析社会现象的最终目标不只是“坐而论道,”而是要提出解决社会问题的方案,进而达到移风易俗的社会改革宗旨,那就不能不正视一个问题,即从描述、分析研究社会现象到解决社会问题之间,其实有个漫长而复杂的过程。

然而,这些议题在中国社会学重建之后仍然悬而未决,因为当时向西方“补课”的重点在于对“定量研究方法”的引进和培训。在 20 世纪 80 年代,关于社会学研究方法规范化的讨论,也以定量研究方法为准,强调的是“价值中立”“科学性”“代表性”“可靠性”“可信性”(张宛丽,1989; 熊秉纯,2001; 风笑天,1995; 风笑天,2000)。随着计算机的普及,以问卷调查为基础所成立的数据库,以及以统计模型来检测理论模型,成了社会学研究方法

的主流。一直到20世纪90年代,虽然随着对费孝通的追忆,社会学开始重新以民族志(ethnography)、田野调查(fieldwork)进行研究,也有"质性研究方法"的引介,但是关于"质性研究方法"与"定量研究方法"的讨论,一直到最近,才渐渐地超越了单单以"代表性""科学性"为唯一衡量标准的论断(吴小英,2003;杨善华和孙飞宇,2005)。

在这样的历史背景和经验脉络下,从全球的视角检视"质性研究方法"的实践与发展,对于探讨"质性研究方法"在中国的实践有两层积极意义。

首先,20世纪初,社会学之所以被介绍到中国,是因为它是一门"科学""客观"的学问,它所运用的研究方法,既是一套了解社会沉疴、民生疾苦的工具,又是确定并巩固其学术地位的保障。当年社会学家做了许多"社会调查"或"实地社会调查",这些调查方法其实就是当今"定量研究方法"中的问卷调查法(social survey)。早年社会学者傅尚霖、陶孟和、李景汉、陈汉生等,在这个传统下所做的社会调查,确实保留下来了很多珍贵的资料,到现在也还脍炙人口。然而因为他们强调社会学的"科学性"和"客观性",又以"公正""理性"的治学研究态度自许,他们关于怎么做"社会调查"的讨论,重点放在操作技术层面的讨论,这类讨论的假设或前提是:不仅"客观事实"具体存在,而且这些事实是可以用一套"科学的"方法收集和记录的,所以他们花很多篇幅,谈怎样发现"事实真相",怎样克服各方面阻扰呈现"事实真相"的障碍,以及怎样系统而翔实地记录"事实真相"。这跟社会学重建之后,经由"补课"所引进"定量研究方法"的理念前后相互呼应。这样的传统背景,其实并不利于"质性研究方法"的实践和发展,因为"质性研究方法"与"定量研究方法"对知识的定义与价值、研究的手段与工具、分析的框架与逻辑有根本上的差异。本文关于"质性研究方法"在非核心国家实践与发展的讨论,不仅触及类似的背景和议题,也让我们有机会检视中国经验与这些非核心国家的共通性,以及中国经验独特的一面。

其次,因为社会学在中国的发展跟救亡图存的国家大业紧密相连,所以中国社会学从来就不是一个象牙塔里的学问,不仅社会学者所关注的研究议题跟社会动向、政治时事关系密切,就是社会学在大学的发展、存废也跟当局对这门学科价值的认定,以及它跟西方社会学知识体系的关系紧密相连。因此,中国社会学者固然从理论探索、研究方法等各个方面,追求维护专业的水平,但是社会学怎样为政治、为群众服务,既是不少社会学学者作为一个知识分子的自我期许,也是一个现实的考虑,更跟"质性研究方法"的

实践与发展有关。在这样的历史背景和氛围里,研究者不仅要描述社会变迁、民生疾苦的现象,而且要从社会改革的视角,解释造成这些现象的缘由,还要提出对症下药的决策性的建言。一个典型的例子,是"大跃进"期间对人民公社和公共食堂的调查研究,当时研究者最拿捏不准的,就是在当时那个历史转折的政治风暴里,怎样诠释资料和总结经验(熊秉纯,2012),这些调查更进一步影响到相关政策的方向(罗平汉,2009a;罗平汉,2009b)。在社会学重建之初,成露茜与苏振昌在《美国社会学评论》上,发表了一篇探讨中国社会学发展方向和马列主义社会学的本土化的文章,就相关议题提出以下几个问题:中国社会学能不能对现有或未来将会出现的社会问题提出有效的解答?如果不能,怎么办?如果它所提的答案不为当权者所认同,那会怎么样?社会学会不会成为中国政府推动现代化改革政策失败的代罪羔羊?就长远来看,一个更重要的问题是,在中国,马克思主义社会学(Marxist Sociology)会是一个如马克思和毛泽东所期许的改造人类命运的学科,或仅仅是统治者维护其权势的工具(Cheng & So,1983)。因此,要谈"质性研究方法"在中国的本土化,就不能不从方法论和认识论的角度,深入地探讨"理论联系实际"这个诉求对中国社会学学科发展的实质意义和挑战。本文从全球的视角检视"质性研究方法"的实践与发展,不仅探究不同国家的研究者如何处理类似的议题,而且特别讨论目前英美核心国家在这个领域强势的地位,目的就是要在"全球化"的趋势氛围里,厘清影响中国社会学学科发展的多重势力,进而在"立足本土、放眼全球"的前提下,探索"中国道路",贡献全球舞台。

以下,我会首先点明"英美中心视角"与"全球视角"的区别,然后再进一步说明,从全球视角来理解"质性研究方法"的两个关键性议题:对"非英美核心国家"经验的聚焦,对"英美中心视角"的批判;接着,我将花比较多的篇幅,具体说明到目前为止,"质性研究方法"在非英美核心国家发展的情况和面对的挑战;再接着我以《反行为》和《女村官运动》两个案例说明"质性研究方法"目前在中国的实践,最后我从"立足本土、放眼全球"的角度,对"质性研究方法"在中国社会学领域深化的相关议题提出讨论,并且进一步探讨"质性研究方法"全球化的愿景。

四、"英美中心视角"与"全球视角"的区别

"英美中心视角"与"全球视角"最大的区别,在于前者往往忽视非核心

国家的存在,并且对英美核心国家在国际的统驭地位视为理所当然。这从诺曼·K.邓津(Norman K. Denzin)、伊冯娜·S.林肯(Yvonna S. Lincoln)回顾"质性研究方法"的发展阶段可以看出端倪。2000年,他们列出"质性研究方法"七个具体发展的阶段;2005年,他们把七个阶段又延伸为八个阶段(Denzin & Lincoln,2000; Denzin & Lincoln,2005)。但是正如皮特瑞·阿拉苏塔瑞(Petrri Alasuutari)所指出,诺曼·K.邓津和伊冯娜·S.林肯所谓的七个或八个发展阶段,其实所根据的是"质性研究方法"在美国从1900年以来的发展历程,他们并没有把"质性研究方法"在其他国家发展的情形纳入考虑,因为,如果真的从一个全球的视角看"质性研究方法"的发展历程,应该看到的会是另一个风貌,也会总结出另一个发展轨迹。阿拉苏塔瑞(Alasuutari)进一步指出,邓津和林肯所采取的,其实是一个用西方学界所熟悉的、以时间为主轴的线性概念来检视"质性研究方法"的发展,这是邓津和林肯预设的分析视角;然而,如果从不同学科采用"质性研究方法"的情况来看,便会得出不同的结论(Alasuutari,2004)。

除此之外,原来在英美出版的"质性研究方法"的教科书、研究成果和经典论著往往在非核心国家直接翻译并大量出版。从市场占有的情况来看,英美核心国家关于"质性研究方法"的作品,毫无疑问地处于霸权的统驭地位。以"英美中心视角"了解"质性研究方法"的实践与发展,往往对英美核心国家在国际舞台上所居的统驭地位,既绝口不提也视为当然。

因此,简单地说,"全球视角"跟"英美中心视角"的区别在于,"全球视角":①包括"质性研究方法"在非核心国家实践和发展的经验;②正视并检视英美核心国家在国际舞台上的统驭地位;③探讨"质性研究方法"在非核心国家本土化的议题;④探讨非核心国家对"质性研究方法"领域可能作出的贡献。

就"质性研究方法"的发展与实践而言,"全球视角"的提出有三层意义。第一,"全球视角"是一个相对于"英美中心"的概念,它所强调的"全球"概念,意味的是,虽然就"质性研究方法"的探讨和所发展出来的学术基础而言,英美核心国家在全球有傲人的影响力,但是它们也只是全球的一员;此外还有与英美核心国家相对应的非英美核心国家及其研究。从全球的视角探讨"质性研究方法"的实践与发展,既强调要正视英美核心国家目前所居的前沿、领导地位,也强调不应该忽视非核心国家未来可能具有的贡献。第二,全球视角的概念凸显"非核心国家"的主体性。虽然"质性研究方法"由

英美核心国家传到非核心国家后,它在这些非核心国家的发展,还在起步的阶段,但是我们必须认定清楚,全球化不等同于"西化"或"英美化",理解非核心国家本土的经验,我们可以看到"质性研究方法"全球化的潜力。第三,"全球视角"不仅点明了"质性研究方法"全球化的愿景,并且具体探讨了要在全球化的过程中重新定位目前核心国家和非核心国家之间主、从关系的促媒和机制。

五、从全球的视角看"质性研究方法"的关键议题

(一)对"非英美核心国家"经验的聚焦

1988 年,基于对"质性研究方法"在非英美核心国家实践与发展的好奇,以及对"英美中心"倾向的自觉,在美国出版的《质性社会学》(*Qualitative Sociology*)期刊的编辑出了一期关于"质性研究方法"在非英美核心国家实践与发展的专刊。编辑邀请美国之外的"质性研究方法"学者,谈谈"质性研究方法"在非英美核心国家实践的情形(Reinharz & Conrad,1988)。这一期专刊的文章以及后来类似的文章,主要围绕两个议题:一是"质性研究方法"在非英美核心国家实践与发展的异同,二是英美核心国家在其中扮演的角色。围绕着这两个议题,非英美核心国家的学者往往对"质性研究方法"在自己国家的发展作描述性的介绍。主要关注的重点在:"质性研究方法"学者是怎么把"质性研究方法"从英美核心引介到本国来的,"质性研究方法"的学者是怎么慢慢发展出一个专业认同的。

从知识传播和发展过程来看,要把"质性研究方法"从英美核心国家引介到非核心国家,非核心国家的本地学者往往从举办学术会议、小型研讨会、培训班开始。例如,在日本,"质性研究方法"是由心理学学者所引进的;在韩国,"质性研究方法"是由教育学学者引进的。这两个国家的学者都经过接近 10 年的努力才最后成立了"质性研究方法"的学会,并且开始围绕着不同的主题召开年会(Kato,1988; Kim & Cho,2005)。在多年的经营之后,"质性研究方法"的学者才渐渐地把非正式的网络建立成正式的学术关系,这包括研究中心或专业学会的成立、专题期刊的出版和举办研讨会或培训班。这些学术活动和学术机构渐渐建立并开辟出一个新的领域,学者们渐

渐以“质性研究方法”学者的学术身份自居,并把“质性研究方法”在一个国家深化(Mercado-Martínez,2002; Puebla,2000; Suzuki,2000)。因为学者在写这一段发展过程时,往往针对一个国家,所以不容易看出来“质性研究方法”在非英美国家发展轨迹其实有一定的共通性。

最容易凸显这个共通性的就是“质性研究方法”在非核心国家的引介往往是由在英美核心国家受过训练、拿了学位,然后返回到自己国家的学者开始推动的。在引介“质性研究方法”之初,一定会翻译大量的英文教科书和经典之作。因此,“质性研究方法”英文的翻译教科书充斥坊间书肆,由英美学者发展的理论、概念和关注议题往往被非英美核心国家所采用,这在研究生写博硕士论文时特别明显。日本的学者加藤秀俊(Hidetoshi Kato)说,日本学生往往对西方学者的理论、概念,生吞活剥、囫囵吞枣,西方的理论、框架、模式,在完全不考虑它们是不是适用于本地情境的情况下,全盘照抄(Kato,1988)。从全球的范围来看,这更助长了英美核心国家在“质性研究方法”领域的统驭地位。

(二)对“英美中心视角”的批判

过去10年来,非核心国家以“质性研究方法”做研究的学者开始意识到英美核心国家在“质性研究方法”这一领域的统驭地位,于是有些学者开始努力地挑战、颠覆英美核心国家的霸权。这个新方向,跟原来只是一般性的描述介绍“质性研究方法”在某一个非英美核心国家的发展有三方面不一样。

第一,在非英美核心国家有些“质性研究方法”的学者,开始以比较、跨国界的方式把非核心国家当成一个有共同经历的群体/集体,他/她们开始以批判的视角,检视并且企图突破核心与非核心国家的不平衡的关系。例如 *Forum of Qualitative Research* 是一个由德国、西班牙和美国三国学者所主编出版的季刊,出版的目的是要把非英美核心国家在“质性研究方法”领域的成果介绍给英语体系的读者,自从2000年刊出以来,经过多年的努力,如今已经积累了相当一批作品,它们的内容、关注视角跟以英美为核心的作品有明显的不同。这个期刊的出版,象征了非英美语系国家有意识的挑战或平衡核心与非核心国家之间的地位,也带动并凸显了非核心国家“质性研究

方法"学者的集体认同(collective professional identity)①。

非英美核心国家"质性研究方法"的批判视角所展现的另一面就是英美核心国家对其他"域外"的情况或不知不晓,或视而不见的现象。如在英语体系"质性研究方法"领域最主要的一个出版社,Sage 出版社,它过去 20 年出版了一系列关于"质性研究方法"的丛书,但是,如艾科森(Atkinson)、穆如客(Mruck)和几位学者所指出,这个丛书的作者主要是"男性、白人、英美国家"的学者(Atkinson 2005 ; Mruck, Puebla & Faux 2005)。

英美核心国家在"质性研究方法"领域的统驭地位,其实由另一个隐性的机制来维系。这个机制只有在非核心国家的学者要进入"质性研究方法"的国际舞台时才会呈现出来。阿拉苏塔瑞根据他个人的经验指出,身为一个芬兰的学者,他在写一本"质性研究方法"的书时,用了不少芬兰的例子来说明"质性研究方法"的概念和实践,出版社的编辑看了他的书稿后,要他把他原来引用的芬兰的例子换成美国的例子,以便于美国读者的阅读与理解。因此阿拉苏塔瑞指出,非核心国家的学者在踏上"质性研究方法"的国际舞台时,对相关议题的讨论,只能迁就英美核心国家读者所熟悉的知识范围,只能根据或引用他们已经知道的概念,在此范畴之外的,都被认为过于光怪离奇,读者难以接受、领会或消化(Alasuutari,2004)。因此,非核心国家的"质性研究方法"的学者,不仅要以核心国家的知识内容为范畴、以核心国家的读者为标的,并且必须让自己的研究跟核心国家的知识内容挂钩,要不然非核心国家的研究成果很难在国际舞台崭露头角。

面对英美国家在"质性研究方法"领域的统驭局势,要了解"质性研究方法"在非核心国家引介的过程、深化的足迹、面对的挑战,我认为需要一个既正视"本土"又关照"全球"的全方位思维,以下关于"质性研究方法"在非核心国家本土化经验的分析,为进一步探讨"立足本土、放眼全球"提供了很珍贵的素材。

---

① 此期刊用开发获取(open access)互联网刊行,目的让读者在全球任何一个角落,只要能上网,不需要付费就能访问此期刊的主页,并可看到此期刊所有刊登的文章。http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/index。

六、"质性研究方法"在非核心国家本土化的经验与挑战

因为在非核心国家引介推展"质性研究方法"的学者，大部分是在英美国家拿了学位回国的，很多时候跟英美核心国家保持联系并有合作的关系（包括开学术会议、合作项目）。这些交流和合作可以给非核心国家的学者在推展"质性研究方法"时，相对于"定量研究方法"，为"质性研究方法"提供一些学术的合法性（legitimacy）。这对推展"质性研究方法"有相当的助益。但是，如我前面所说，大量翻译英文教科书和经典之作对"质性研究方法"在非核心国家的发展虽然有阶段性的功能，但是对"质性研究方法"的深化其实是有不良影响的。因此，韩国的学者金永淳和崇节思已提出要"质性研究方法"在韩国"去殖民化"的呼吁（Kim & Cho，2005）。智利学者班居米（Cuesta Benjumea）也指出，虽然在英美，新自由主义（neoliberalism）和它的后果对"质性研究方法"的推展有不良的影响，但是在智利，阻碍"质性研究方法"推展的是军人政权的统治（Benjumea，2006）。因此，"质性研究方法"在非核心国家的本土化必然面对特殊的挑战。目前"质性研究方法"在非核心国家发展与实践的状况，可以总结出三方面的经验与挑战。

（一）口述资料的收集

在经历快速社会变迁或在强大政治系统的国家或社会，学者往往以收集口述资料的方式来保存、记录和呈现社会的事实、社会关系、个人经历和生命史，因此"质性研究方法"就被当成一种收集口述资料的方法，并凸显它跟应用统计数据的"定量研究方法"的不同之处。例如，在日本，社会学的"质性研究方法"就用来延伸原来民族志的传统，以文字资料或录像来保存、记录在急速都市化过程中，渐渐消失的农村或渔村生活中的点点滴滴（Kato，1988）。在波兰工人运动期间，以色列建国期间和西班牙语系的中南美洲国家刚独立时，学者往往把"质性研究方法"跟口述史划等号（Bolívar & Domingo，2006；Konecki，Kacperczyk & Marciniak，2005；Weil，2005）。在印度，"质性研究方法"的学者以口述的方式记录不同种族、宗教社会的动态（Oommen，1988）。在北爱尔兰，学者以口述资料来重新呈现在社会、政治压迫下，被边缘化的天主教信徒的挣扎和他们的声音（Schubotz，2005）。在韩

国,教育领域的学者以"质性研究方法"来记录教室里弱势群体学生的经验(Kim & Cho,2005)。

口述资料的价值是不需争议的,它往往能很真实、生动地把个人的经历、情感、视角保存并呈现出来。这是非常珍贵和重要的。但是把"质性研究方法"局限在搜集口述资料,或者把"质性研究方法"等同于口述资料的搜集就值得商榷了。首先,深入访谈只是"质性研究"的方法之一,"质性研究"还有很多其他的方法,例如田野观察、参与式行动研究方法等。其次,"质性研究"中的深入访谈与口述史的访谈虽然有共通之处,但是从方法论和认识论上来说,这两者之间有很大的不同,因为"质性研究方法"中的深入访谈是半结构式的访谈。第三,把"质性研究方法"等同于口述资料的搜集,往往导致过分专注"质性研究方法"中的技术、操作层面的议题,因而忽视了技术、操作层面背后认识论的议题。

(二)方法论与认识论的探索

有些"质性研究方法"的学者在谈"质性研究方法"在某一个非核心国家的实践时,从方法论或认识论的角度,探讨"质性研究方法"本土化的特殊经验,这些讨论呈现了"质性研究方法"在非核心国家深化的历程。例如,在墨西哥,学者不仅进行访谈、搜集口述资料,并且进一步探讨这些口述资料是在什么历史、文化、社会情境下建构而成的,个人的记忆与集体记忆有什么样的关系(Cisneros-Puebla, Faux & Mey,2004)。在波兰,学者对个人生命史的重视,原先的目的是要保存或发掘历史,呈现非官方的立场和声音。多年之后,个人生命史本身才成为学者研究分析的关注点。学者们开始探讨,波兰人怎样认识记忆,个人是怎样"追忆"自己的过去或经历,以及这个社会的集体记忆是怎样完成的。这些问题引发出怎么从波兰文化的角度理解波兰人对"个人传记"的定位(Konecki, Kacperczyk & Marciniak,2005)。波兰的例子很明显地展现出,波兰的学者不仅仅把口述资料当成保存呈现历史的材料,而且进一步从方法论和认识论的层面,探讨怎么从波兰的特定文化背景来认识口述资料的意义。这样一来,个人传记、私人日记、私人信件就不仅仅是宝贵的、非统计的文字资料,这些文字资料的写作、内容和表述方式是跟一个国家、地区,或是某个群体的历史文化背景和传承息息相关的。类似的探讨,让中南美洲国家的学者从原本以口述的方式保留被遗忘族群的声音,到以口述的资料呈现并正视多族群视角和历史的学术立场和认识

(Bolívar & Domingo,2006)。总的说来,以口述的资料,保存或重现历史,不应该只停留在机械式的收集口述资料,而是要从"质性研究方法"的角度,从认识论的层面体现一个多元的视角,这个多元的视角对知识的生产和再生产具有很深的意义,期间最关键就是批判视角的展现。

(三)批判视角的展现

批判视角所关注的议题展现在:怎么从"质性研究方法"出发,创造出不同的知识内涵?怎么对优胜劣败、适者生存的社会价值观进行反省或检讨?怎么对强凌弱、众暴寡的社会机制提出批判?作为一个知识的生产者,"质性研究方法"的学者怎么在多元文化、社会正义、人性尊严等普世的价值观下扮演震聋发聩的角色。

在智利,传统心理学主要的研究重点是如何预测并掌握人的行为。现在的智利心理学家用"质性研究方法",开始探讨社会规约对不同人群行为的规范,一般视为当然的自由尺度,是由什么机制和理念来界定的,这些尺度跟个人行为、心理健康的关系是什么。也就是说,传统的心理学的假设是科学性、客观性的;"质性研究方法"引进智利心理学后,提供了一个由诠释的视角来了解人的心理,以及心理与社会环境的关系,所谓人的心理、社会性格、以及他/她所持的世界观跟他/她怎么诠释他/她的周围环境的紧密关系(Droguett,2006)。

在墨西哥,学者用"质性研究方法"探讨主观知识的形成和个人经验再现。他们从试图发展出一套理论来解释穷困,转成企图了解穷人自己怎么认识他们的处境(Cisneros-Puebla, Faux & Mey,2004)。从批判的视角,这些学者挑战政治、文化,以及现有理论如何把贫困的原因归咎到穷人的素质,而对各种造成、复制贫困的机制视而不见。除此之外,墨西哥社会学者也企图超脱出1970年代马列主义、1980年代的发展理论的理论范畴。质性研究方法的学者仍然在探讨怎么超脱出仅仅以唯物史观为主的思考模式,进一步来理解个人的行为和主体性。

在韩国,"质性研究方法"的学者试着突破传统研究者与被研究者的模式。他们用"质性研究方法",借着参与式行动研究方法的理念,与被研究者建立起伙伴关系,使得"学术研究"的成果,有机会走出象牙塔,落实"学以致用"的理想,朝着推动改革、风行草偃的理想迈进(Kim & Cho,2005)。社会性别的学者在新西兰力行"质性研究方法"的归纳逻辑,检视向来视而不见、听而

不闻的社会规约,从而对男尊女卑的体制提出质疑(Mast,1988)。迪资敏博(Kuzvinetsa P. Dzvimbo)指出,沙哈拉沙漠地区的非洲国家之所以对"质性研究方法"采取抵制压抑的立场,就是因为它的批判视角(Dzvimbo,1994)。

七、"质性研究方法"在中国的实践

在探析了"质性研究方法"在非核心国家的实践和发展之后,我将用两个案例,从研究方法的角度探讨"质性研究方法"在中国实践的积累和愿景。第一个案例,围绕着高王凌对人民公社时期中国农民"反行为"的田野调查(以下简称《反行为》)(高王凌,2006);第二个案例是高小贤所记述的,陕西妇女理论婚姻家庭研究会(以下简称"陕西妇女研究会")在合阳县和陕西省所推动的农村妇女参与村庄治理的草根运动(以下简称"女村官运动")(高小贤,2010)。我之所以用《反行为》和"女村官运动"为案例,主要是因为过去20年来,关于大跃进和社会性别议题的探讨,已经有相当多的积累,从研究方法的角度探讨,怎么在既有研究的基础上,用"质性研究方法"所强调的批判视角和自下而上的归纳逻辑,在知识的内涵和推动社会变革方面另辟蹊径,很能呼应前几节所讨论的关于"质性研究方法"在非核心国家实践与发展的相关议题。因此,虽然《反行为》所探究的是中国社会主义革命的历史经验,而《女村官运动》则是陕西一个非政府组织(Non-governmental organization, NGO)所主导的行动研究项目,但是,从"立足本土、放眼全球"的命题来说,高王凌和高小贤对于这两个项目进行过程的详细说明、研究者/项目执行者的心路历程,以及他们的反思既是编写"质性研究方法"本土教材的理想素材,也可以借着对这两个案例的理解,初步讨论中国如何在"质性研究方法"的国际舞台崭露头角、作出贡献。

(一)案例之一:《反行动》

过去10多年来,有许多关于中国社会主义革命的共同历史经验的研究,近年来学者更从理论层面比较中西历史发展脉络的异同。例如,郭于华和孙立平用口述资料、档案文献、报刊,以及已出版的纪实、日记、回忆录,探讨在新中国成立之初,国家意识的形成是透过哪些重要机制完成的。那些几乎不识字,甚至连县城都没去过的农民,怎么样借着"诉苦""翻身""忆苦思

甜"认同新中国,他们进一步分析这种"感恩型的国家概念"与西欧民族国家形成过程中"公民"概念的区别(郭于华,2003)。相关资料的解密,也让学界有机会探讨重大历史事件的来龙去脉和影响,例如,对于大跃进发动的起因、关键事件的铺陈、浮夸风的泛滥,以及非正常人口死亡的情况等议题的研究,已经积累了相当丰硕的成果(李庆刚,2010)。亲身受过这一段历史洗礼冲击的当事人,也分别在杂记或回忆录里,还原或厘清当时的风风雨雨、点点滴滴(刘导生,2007;刘武生,2006;张曙光,2012;李震中,2009;经君健,2005;经君健,2011)。在这样的学术氛围和研究基础上,王庆明更呼吁要进一步开拓"底层讲述的空间,倾听底层的微声,记录底层的言说,并从日常生活世界中把握底层形象,将底层民众的日常生活作为学术知识生产和再生产的基础性资源"(王庆明,2011)。从研究方法的角度来看,这就牵涉怎么听到、看到藏之于野的底层经验,并把这些经验纳入学术界的视野和知识殿堂。它也回应了社会学界一再提出怎么让访谈者"说实话"的这个议题的讨论。

高王凌的《反行为》一书,记录并分析了人民公社时期农村生活中农民的求生之道。要了解在官方风声鹤唳的稽查"瞒产私分"的历史情境下,农民是怎么跟当时官方的制度"对着干"并不容易(高王凌,2006)。高王凌指出,虽然自己当年下过乡,当过农民,对于插队村子农民的"瞒产私分"也早有所闻,但是,20 多年之后,在回到他视为"第二故乡"的村子之前,他还是担心"老乡们能否对我说出实话"(高王凌,2006:2)。在《反行为》里,高王凌毫不隐晦,自己在探索农民"求生之道"时,有一个从尴尬、困惑到豁然开朗的心路历程,他深刻又细致地记录自己怎么样意识到"瞒产私分""偷"和"抓握"这三个名词所涵跨的虽然可能是相同历史现象,但是作为了解事实真相的敲门砖,"瞒产私分""偷"和"抓握"这三个名词所打开的门径,却是大异其趣。

因为"瞒产私分"是官方话语,代表了官方的政治立场,一直到 40 多年之后,"瞒产私分"还是能勾起当年官方稽查"破坏"行为所带来的痛苦记忆,所以高王凌刚进入田野之初,很难对老乡说,自己的研究主题是当年的"瞒产私分"。至于要把"偷"这个带有浓厚贬义和道德评价的字,当成跟老乡打开话夹子的敲门砖也是蛮尴尬的。高写道:

> 可是当我见到那些老朋友时,若是这样提出问题:你们当初是不是曾经"瞒产私分",或是"偷盗"……才得以生活?你想,这不是有些尴

尬?(高王凌,2006:2)

面对这些尴尬,高王凌试着用不同的词彙或方式跟老乡交谈,但是,要老乡们知无不言、言无不尽,高王凌一直要到从一个老乡的口里听到"抓握"一词,才算是真的登了堂、入了室。

高王凌记下了如今78岁的老县长,怎么谈当年的"偷"。老县长首先区别干部在食堂公然地偷吃(公吃、公偷)和农民"晚上偷点粮食,家家冒烟"的私偷。然后他才对当年谁去"偷"、为什么让他/她们去"偷"、"偷"什么和怎么"偷"等操作层面的具体情况做很细致的描述,他说:

> 一般是打发小孩子去,或是女人们,出了问题也不会那么严重,说是"破坏"什么的。主要是偷谷子、高粱、玉米,大秋作物为多。也不是一下就偷多少多少,是天天偷,成为默契,而不是公然的制度。小麦就故意割得粗一点,然后去捡。(高王凌,2006:5)

因此,"偷"的关键不完全在量的多少,它虽然不是公然和官方"制度"的一部分,但是农民之间却已"成为默契",变成农民日常生活的一部分。老县长对于"偷"的解释不仅"去道德化""合理化"这些"反行为",其实也意味着,在"瞒产私分"官方话语范畴之外,民间另有一套"说法"和约定俗成的行为模式。因此,一个偷窃豌豆以便一家活口的农民说:"守着粮食,不能活活饿死。"(高王凌,2006:序言:1)。另一个乡亲索性不用"偷"而用"拾些回来""往回拿""拾麦穗"来表述,并且强调"不把拿当成丑事,"他说:

> 比如今天客人来没豆子吃,就去拾些回来(盛在饭罐里头);每天去地里动弹都带着萝头,上边盖着草往回拿;再老实的人也可能去拾过麦穗,"不把拿当成丑事"。(高王凌,2006:17)

一直到一个老农说:"偷的是少数,抓握些回来,就不叫偷么。"作者这才恍然大悟,原来"抓握"才是农民自己的词汇,而且在农民的认知里,其实有很清楚的分寸来区别和判断"抓握"与"偷盗"的分野。据这位老农说:

> "抓握"的就比较多了。去了地里,有一个人拿,大家就都拿,只瞒了干部。胆大的就多拿些,胆小的少拿些,不这样,秋上就吃不上,这样拿回来就能吃了,公家再限制也限制不了……动弹的(一秋)能拿上一百斤,按人口顶多三五十斤,又不是多拿,拿很多的那个就和偷盗抢劫一类了,那主要是为了卖。(高王凌,2006:17)

从研究方法的角度来看,“瞒产私分”“偷”和“抓握”这三个名词的存在和它们各自所表达的不同的实质意义,意味着要了解农民的“反行为”,关键不完全在于老乡说不说实话,而在于走出书斋的研究者能不能意识到并超脱出官方话语的语境,以新的切入点和视角,听到、看到原本“视而不见、听而不闻”但其实从来就“不是秘密”的“猫腻”。更关键的是,研究者要能从振聋发聩的田野经验出发,掀开一元的、制式的、思辨性话语空间的盖子,让那些长久以来藏之于野但从来就不是秘密的经验、记忆、现象和词汇,能够登堂入室,为原来那些贫乏、有顾忌、但又“失语”的领域,注入新血液。唯有如此,研究者才有机会,根据这些新的素材站在历史的高度,透析民生气息和时代脉动,以“质性研究方法”自下而上的归纳逻辑,重新书写知识的内涵。

(二)案例之二:“女村官运动”

过去20年来,社会性别研究在中国开展,对外要面对的是西方女权主义为主导的社会性别理论和实践,对内要面对的是根深蒂固、视而不见的男权体制,以及官方关于妇女解放的立场——这个立场所强调的是妇女解放已经在“顶半边天”的社会主义革命中完成(Hsiung, Jaschok & Milwertz,2001;杜芳琴,1998;陈智英,1993),因此,改革开放以来,妇女因转业而失业所遇到的困难、拐卖妇女、妇女参政议政的比例下滑等男女不平等的现象,大都归咎于妇女本身素质低、自信心不足(周丽苹,2006)。相对而言,西方社会性别理论与实践压倒性的气势,在联合国“95世界妇女大会”期间特别明显,当时引起相当的讨论的就是怎么对内挑战男女不平等的事实、对外与西方接轨以便引进男女平等的理论和实践经验,但同时正视中国历史脉络,坚持并开展出一条让社会性别理念扎根本土的道路(Hsiung & Wong,1998;Wang,1996)。“95世界妇女大会”之后,社会性别研究的本土化有两方面的进展,在大学里,有研究中心的成立和社会性别相关课程开设(这包括种籽师资的培训、各个学科社会性别教材的编写,以及学术期刊的出版),另外就是中国妇女非政府组织(NGO)以社会性别理念为主导思想,以参与式的行动研究方法为实际操作的模式,在过去10多年来,它们既跟国际接轨,吸收性别平等的理念,又坚持本土立场,不断地从实际出发,寻找开拓实践社会性别平等的舞台,并联系共同推进社会性别平等的合作伙伴,具体进行社会改革的方案。行动性极强地从发声到扭转局势,在妇女就业、反家暴、公共

政策等议题上,已经颇有建树。

“女村官运动”是陕西妇女研究会在合阳县和陕西省推动的,妇女参政议政的领域里,农村妇女参与村庄治理的案例为“质性研究方法”中的行动研究法提供了很完整的本土实践经验。在《从合阳模式到陕西模式》一文中(高小贤,2010)①,高小贤具体说明陕西妇女研究会怎样通过提高妇女担任村委会主任和村书记的比例的行动研究,把性别平等的普世概念,落实到本土实践,具体改变中国男尊女卑的社会规约制度。从研究方法的角度看,推动农村妇女参与村庄治理的行动研究,囊括了以下的流程:发现妇女参政议政比例下滑的现象,分析造成下滑的原因,拟定改变现状的具体目标,根据这个目标,进行干预,以至最终达到社会变革的目标。

在总结合阳模式、陕西模式的经验时,高小贤指出,成功的关键之一是,陕西妇女研究会多年来养精蓄锐,培养出一个能够把批判视角、研究成果转化成行动策略的执行团队:

> 这个团队是一批理想主义的实践者,她们着迷于女性主义的行动研究,希望借此在不断地发现问题扩大空间中推动性别平等的进步。她们贴近社区,了解妇女的需求并具有丰富的社会性别分析和回应社区问题的经验。正是因为这个团队的使命感、女性主义视角和专业化能力,才使得行动研究的每一步都建立在对问题的社会性别分析的基础上,也使得整个运动的方向和目标清晰可行,且实施起来又有很强的操作性和空间(高小贤,2010)。

这个执行团队跟走出书斋的“学者”,借着同吃、同住、同劳动来研究了解民生疾苦最大的区别就是,他们不仅仅要回答“是什么”“为什么”这类学术问题,而且要根据找到的答案,研拟出改变现况的干预策略,这一群不单单“坐而言”而且“起而行”的专业实践者,长年在市井田间游走,贴近社区声息,精准而娴熟地把学术概念、理论思维,转化成在地的、可操作的行动方案,并且多年来积累了许多披荆斩棘的经验,而且他们有能力和毅力把行动方案实践到位。从行动研究专业分工的角度来看,这类专业团队扮演的角

---

① 高小贤《从合阳模式到陕西模式》的英译稿“From the Heyang Model to the Shaanxi Model: Action Research on Women's Participatoin in Village Governance,”在中国研究(China Quarterly, 204, December 2010, 870-898)发表,经作者同意,本文引用该文的中文原稿,谨此致谢。

色不仅关键,而且与走出书斋的学者的角色大相径庭。

就动员机制和财力以及政治资源而言,“女村官”这个草根的妇女参政项目之所以能以点带面,在合阳县作出立竿见影成效的基础上(合阳模式),推广到省(陕西模式),并能在全国媒体的舞台崭露头角。这跟陕西妇女研究会能有效地与陕西省妇联、省组织部和省民政厅合作有很大的关系。在财力经费上,“女村官运动”的启动经费来自国际基金会,后来省妇联从陕西省财政厅争取到经费,把合阳模式推展到陕西模式,这意味着活动经费的本土化。在政治资源上,只有省民政厅和省组织部的认同首肯,才可能最后由省委组织部、省民政厅与省妇联联合下发了《关于做好全省村级党组织和村委会换届选举工作中妇女参选参政工作的意见》(陕妇〔2005〕25 号),具体倡导配额制政策。而妇联社会动员与群众教育的经验、它独一无二的半官方地位和由上到下的网络,也使这个草根运动如虎添翼。尤其不能忽视的是,要启动这么庞大的动员机制和财力以及政治资源,还牵涉许多隐而不彰但缺一不可的行政和人力资源,其中关键的有:各个部门主事者洞烛先机的视野、娴熟的领导能力、局内人所拥有的深厚的体制内人脉,以及对体制运作潜规则的了若指掌。

从知识内涵而言,在“女村官”动员过程中,学者“坐而论道”所生产的学苑派知识,发生了转化和创新,在这个过程中,陕西妇女研究会、省妇联和市区县妇联、省委组织部以及民政厅等四个团体、机构扮演了主导和参与的角色。陕西妇女研究会的执行团队,根据性别平等的理念,编制成有效的宣传海报和手册①,并且组织女村官开创了一个平台,让她们以朴实的个人口吻、日志的自白形式,述说出个人的心路历程②,这些阐述个人经验的告白、日记,不仅让女村官有机会整理自己的思绪行动,而且可使之成为培养新一代女村官的素材。具有半官方色彩的省妇联和市区县妇联,不仅提出具体可

---

① 陕西妇女研究会编写了一系列培训手册,在西部妇女网上可看到,陕西省第六次村委会换届选举妇女参政宣传手册(http://www.westwomen.org/xiangmu/2008/0328/article_267.html),妇女参与村委会选举培训教材学员手册(http://www.westwomen.org/xiangmu/2008/0328/article_266.html),促进农村妇女参选参政系列手册(http://www.westwomen.org/shudian/gongkai/)。

② 合阳二期和合阳三期女村官日记,参考西部女性网,http://www.westwomen.org/xiangmu/canzheng/heyang2/ http://www.westwomen.org/xiangmu/canzheng/heyang3/rj/。

行的工作计划,而且把"合阳经验"总结成16字口诀:"党委重视、选准苗子、激发热情、盯死看牢",这种"符合主流话语并简单易操作"的口号,是把"合阳模式"推展到"陕西模式"不可取代的传媒。省委组织部、民政厅和省妇联所联合发布的的第二十五号文件,不但为妇女参政的草根运动提供了合法性,更因为是官方文件,在体制内的行政运作上,它所发挥的力度是任何其他形式的知识内涵所不可及的。

检视学苑知识转化和创新的成果,"坐而论道"的学者向来是知识主要的创作者、民间知识的代言人,他们所创作的学苑知识,也在知识殿堂享有唯我独尊的地位。草根妇女参政运动之所以能有成效,学苑知识不仅需要转化成大众易于接受、操作上易于掌握的新语言,而且新形式和内容的知识必须出现。这意味着,学苑里的学者不再是唯一的知识创造者,原来被代言的庶民可以自己发声。不同的团体与个人,根据自己的需求,发挥各自的能动性,或者个别创作,或者集思广益,积累出新的话语,为永续经营注入新血液。在创造目标明显的语境的过程中,女村官由分享交流个人经验,相互支持,进而凝结了女村官这个团体的向心力。高小贤对"女村官运动"这个参与式行动研究的阐述和分析,很清楚地说明了要根据学术研究的成果,达到社会改革的目标,必须摒弃空洞而且流于形式的口号,正视"质性研究方法"中的参与式行动研究。"女村官运动"的具体步骤、实践细节、政治动员条件、专业人力资源的培养,不仅提供了行动研究很完整的本土实践经验,并且是探讨中国如何贡献于"质性研究方法"国际舞台的案例。

八、讨　论

对在非英美核心国家的质性研究方法的学者而言,他们开始分析"质性研究方法"在非英美核心国家的发展,并探讨这个发展与英美核心国家的关系。但是直到现在,学者们还没有具体地讨论如何突破英美核心国家在特定的一个非英美核心国家的统驭。自20世纪90年代中期以来,社会性别研究在大学里的不同学科,建立起一个培养新血轮的机制,中国的播种与深耕是一个很好的例子。要突破英美核心国家在"质性研究方法"的统驭地位,经年累月"立足本土"的耕耘是一个必要条件。具体来说,"质性研究方法""立足本土"的课程发展和学科建设,包括以下几个环节:(1)开设相关课程,

调整目前"社会学研究方法"的教学中,以"定量研究方法"为教学重心,对"质性研究方法"要不略而不谈,要不就是匆匆带过的现象;(2)编写以本土经验和实践为内容的质性研究方法教科书,这是取代于坊间翻译教科书釜底抽薪的对策,在韩国和一些非核心国家已经开始进行,但是还没有在全球的论坛上,深入讨论相关的议题;(3)把"质性研究方法"的理念具体落实到教学实践上,因为学术资源的限制,研究生不容易有机会用数据库的资料,写"定量研究方法"的论文,因此,落实"质性研究方法"的理念至为关键,相关的议题包括:研究生论文开题时,怎么跳脱出自上而下、理论先行的演绎逻辑,怎么收集资料,让当事人有机会"发声",在搜集质料后,用什么步骤和框架解释资料;(4)培养种籽师资,开展讨论"质性研究方法"教学议题的平台,积累教学经验,并在建立起跨地区教学与研究互相促进的机制。如此一来,才能克服某一所大学或地区"质性研究方法"的实践者单打独斗毫无外援的困境①。

"立足本土,放眼全球"的另一层意义,是要重新调整核心国家与非核心国家的全球版面和主、从关系。身为非核心国家的一员,中国需要在"借鉴国外,跳出国外"的基础上,探索中国道路,然后才能在全球的舞台上与核心和非核心国家的学者对话。当前"质性研究方法"民族志和田野调查的传统,强调研究者走出书斋,进入田野,借着长时间在异地他乡的亲身经验,来接近事实、了解当事人的经验。然而,在中国,如今有一代曾经下过乡、插过队、进过厂、当过农民工人的研究者,他/她们的子女,是听着父母伯叔沧桑岁月的故事长大的,也可能看过当年生产大队泛黄的账本,或者曾经跟村子里/街道步履蹒跚的大娘擦肩而过。《反行为》所代表的是一群走过历史的时代见证者,近年来,除了根据遗留坊间的和新近解密的官方档案资料,不少这一代的历史见证者,还走进时光隧道,他们不仅不辞辛劳爬山涉水,回到"第二故乡"跟老乡对话,而且重新跟自己、跟历史对话。"质性研究方法"

---

① 加拿大国际开发署曾经支助过一个中国—加拿大的合作项目,"妇女与少数民族在高校的成长与发展"(1997—2001)。作者负责该项目关于"质性研究方法"的培训,在一年多的培训过程中,约20名来自全国十所高校的教师,对"质性研究方法"的理念与实践表现了非常高的热情(熊秉纯. 质性研究方法刍议:来自社会性别视角的探索. 社会学研究,2001(5):17-33)。其中好几位教师也与作者保持联系,时日渐久,当初的热情不能持续的主要原因,就是每一位老师都是他/她的学校甚至该地区唯一对"质性研究方法"有认识和热情的实践者。

的批判视角,以及自下到上的归纳逻辑,可为他们提供很关键的指导方针。

因此,就知识内涵而言,这种以拨云见日的情怀,来重新梳理历史沧桑的工程,多多少少可填补一些历史的空白,对本土和全球的知识内涵都有特殊的意义。从研究方法的角度而言,这些时代见证者跟知识的关系和创造知识的过程,跟西方"质性研究方法"所传授的,可能有交集但应该也有大异其趣的部分,因为,他/她们不仅进入特定场景的过程不同,回首来时路的视角迥异,而且,反思历程的周旋曲折、批判力道的底蕴,都烙有文化和时代的刻痕。这些生产知识的幕后故事,其实是编写"质性研究方法"本土教材的珍贵素材,更是从方法论和认识论的角度,跟"质性研究方法"国际学者交流对话的文化资产。芬兰的学者阿拉苏塔瑞指出,在一个全球的概念和范畴里,有一个"质性研究方法"的工具箱,非核心国家从这个"工具箱"取用里面的工具时,需要修改所取用的工具,以适应当地的需求,用完之后再把工具还回去(Alasuutari,2004),但是他并没有说清楚,这个"质性研究方法"的工具箱是不是由英美核心国家学者所打造的,而且,在一个真正全球化的"质性研究方法"的范畴里,真的只有一个"质性研究方法"的工具箱?还是可能有好几个"质性研究方法"的工具箱?如果非核心国家"质性研究方法"的学者要在全球化的范畴里,与核心国家的学者平起平坐,不再只是"质性研究方法"的消费者,而是要成为"质性研究方法"的创造者,那么"放眼全球",应是梳理中国"质性研究方法"本土经验的另一个目标。

前节所述,在中国社会学重建不久,成露茜和苏振昌提出了几个问题,讨论中国社会学与政府期望和国家发展的关系,这些问题,跟近年来美国和加拿大社会学界所讨论的"学"与"用"的议题相互呼应。后者所关注的议题有四:如何确保社会学作为一门专业学科所必须谨守的专业水平;如何确保社会学的批判视角;如何避免社会学被国家或是任何其他权势、体制垄断控制;如何确保社会学者他/她们不仅仅在象牙塔里闭门造车,他/她们所关注的议题,所创造的知识内涵,也必须与象牙塔之外的社会大众的脉动息息相关(Cormier,2002; Burawoy,2004; Burawoy,2005; Burawoy,2009)。由此可见,不论在亚洲还是在北美,作为一门专业学科,社会学与国家的命脉既是密不可分的,它独立的学术尊严需要体制的保障和知识分子谨慎的捍卫。"女村官运动"案例所代表的,是一群曾经走过"能顶半边天"那个辉煌时代的妇女积极分子,在跟国际女权运动和社会性别研究接轨之后,在中国这一片土地上所做的滋育深耕的工作,她们探索的,是怎么在中国这个有几千年

男尊女卑历史传统的土地上,为女人找到尊严和出路,她们不仅盼望播下的种子能生根、发芽、开花结果,更不断地以理论结合实际,积极地伸出触角,寻找共襄盛举的合作伙伴。参与式行动研究方法的挑战之一,就是怎么样在“学”与“用”之间建立起有效的机制,不仅让来自民间的活水能源源不断地丰富滋润学苑的知识内涵,而且使学苑所提炼的知识精华能有用武之地。

在全球化背景下,就“质性研究方法”在非核心国家的实践与发展脉络而言,“立足本土、放眼全球”的主旨在于,让目前处于边陲的非核心国家,从“质性研究方法”的消费者,转化成为一个活跃在国际舞台的知识生产者。这是一个很漫长而复杂的过程,需要每一个国家的有志学者,从各个国家的历史,根据其文化的内涵,进行深刻的反思和创建。进而从方法论和认识论的角度,探讨在全球化的氛围里,各个国家知识创造与知识生产的机制,以及确实反映本土特色“质性研究方法”的范式和内涵。在此基础上,才可能探讨如何重新调整非核心国家的与英美核心国家的关系。这个庞大的工程,目前还是处于草创的阶段。

近年来从中国视角,批评“西方霸权”的论述不少,也呼吁开展有中国特色的社会学,但是并没有真正从方法论和认识论的角度,探讨在全球化背景下,什么是有中国特色的“质性研究方法”,什么是有中国特色的社会学,中国视角与欧美视角乃至全球视角之间有没有交集,如有交集,交集为何?也就是说,这个领域还在筚路蓝缕的萌芽阶段,要回答这些问题,需要先做很多基础的研究和历史的梳理,有很多关键的问题目前还没有答案。本文的主旨之一,是先勾勒出需要讨论的关键议题,并为相关议题的讨论搭一个平台,以便有更多志同道合的同行共襄盛举,加入探讨的行列。这个志业不仅跟“质性研究方法”在中国的深化有关,也隐含着中国学者有朝一日,在探讨“质性研究方法”的国际舞台上展露头角的愿景。

[参考文献]

[1] Alasuutari, Pertti. 2004. "The Globalization of Qualitative Research." Pp. 595-608 in *Qualitatvie Research Practice*, edited by Giampietro Gobo Clive Seale, Jaber F. Gubrium, David Silverman. Thousand Oaks: Sage.

[2] Atkinson, Paul. 2005 "Qualitative Research—Unity and Diversity." *FQS Forum: Qualitative Social Research* 6 (3):15.

[3] Benjumea, Carmen De La Cuesta. 2006. "'Here we all are caregivers': Issues of collectivity versus

individuality in a study of home care-giving of patients with advanced dementia." *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 7(4).

[4] Bolívar, Antonio, and Jesús Domingo. 2006. "Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation." *FQS Forum: Qualitative Social Research-Qualitative Research in Ibero America* 7(12).

[5] Burawoy, Michael. 1998. "Critical Sociology: A Dialogue between Two Sciences." *Contemporary Sociology* 27(1):12-20.

[6] Cheng, Lucie, and Alvin So. 1983. "The Reestablishment of Sociology in the PRC: Toward the Sinification of Marxian Sociology." *Annual Review of Sociology* 9:471-98.

[7] Chiang, Yung-Chen. 2001. *Social Engineering and the Social Sciences in China*, 1919-1949: Cambridge University Press.

[8] Cisneros-Puebla, Cesar A., Robert Faux, and Gunter Mey. 2004. "Qualitative Researchers — Stories Told, Storied Shared: The Storied Nature of Qualitative Research. An Introduction to the Special Issue: FQS Interviews I." 5(3).

[9] Denzin, Norman K, and Yvonna S Lincoln. 2000. "Introduction: The discipline and practice of qualitative research." Pp. 1-28 in *Handbook of Qualitative Research (2nd edition)*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln. Thhousand Oaks: Sage.

[10] Denzin, Norman K, and Yvonna S Lincoln (Eds.). 2005. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

[11] Droguett, Roberto Fernández. 2006. "Qualitative Research and Critical Social Psychology in Chile Today: Situated Knowledge and Political Action." *FQS Forum: Qualitative Social Research-Qualitative Research in Ibero America* 7(4).

[12] Dzvimbo, Kuzvinetsa P. 1994. "Qualitative research in African education: notes and comments from Southern and Eastern Africa." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 7(3): 197-205.

[13] Hsiung, Ping-Chun. 1999. "Transformation, Subversion, and Feminist Activism: Report on the Workshops of a Development Project, Xian, China." *Bulletin of Concerned Asian Scholars* Vol. 31, No. 3: 47-51.

[14] Hsiung, Ping-Chun, Maria Jaschok, and Cecilia Nathansen Milwertz. 2001. *Chinese women organizing: cadres, feminists, muslims, queers*. New York: Berg.

[15] Hsiung, Ping-Chun, and R. Wong. 1998. "Jie Gui-Connecting the Tracks: Chinese Women's Activism Surrounding the 1995 World Conference on Women in Beijing." *Gender and History* Vol 10, No. 3:470-97.

[16] Kato, Hidetoshi. 1988. "Qualitative Sociology in Japan." *Qualitative Sociology* 11(1/2):55-62.

[17] Kim, Young Chun, and Jesik Cho. 2005. "Now and Forever Portraits of Qualitative Research in

Korea." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 18(3):355-377.

[18] Konecki, Krzysztof T., Anna M. Kacperczyk, and Lukasz T. Marciniak. 2005. "Polish Qualitative Sociology: The General Features and Development." *FQS Forum: Qualitative Social Research* 6(3):17.

[19] Lam, Tong. 2011. *A Passion for Facts*. Chicago: University of Chicago.

[20] Mast, Sharon. 1988. "Qualitative Sociology in New Zealand." *Qualitative Sociology* 11 (1/2): 99-112.

[21] Mercado-Martínez, Francisco J. 2002. "Qualitative Research in Latin America: Critical Perspectives on Health." *International Journal of Qualitative Methods* 1(1):61-73.

[22] Mruck, Katja, César A. Cisneros Puebla, and Robert Faux. 2005 "Editorial: About Qualitative Research Centers and Peripheries." *FQS Forum: Qualitative Social Research* 6(3):6.

[23] Oommen, T. K. 1988. "In Search of Qualitative Sociology in India." *Qualitative Sociology* 11 (1/2):44-54.

[24] Puebla, Cesar A. Cisneros. 2000. "Qualitative Social Research in Mexico" *FQS Forum: Qualitative Social Research-Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples* 1(1).

[25] Reinharz, Shulamit, and Peter Conrad. 1988. "Qualitative Sociology in International Perspective: Editors' Introductory Essay." *Qualitative Sociology* 11(1/2):8-12.

[26] Schubotz, Dirk. 2005 "Beyond the Orange and the Green. The Diversification of the Qualitative Social Research Landscape in Northern Ireland." *FQS Forum: Qualitative Social Research* 6(3):13.

[27] Suzuki, Kazujo. 2000. "Qualitative Social Research in Japan." in *FQS Forum: Qualitative Social Research-Qualitative Research: National, Disciplinary, Methodical and Empirical Examples.*

[28] Wang, Zheng. 1996. "A Historic Turning Point for the Women's Movement in China." *Signs* 22 (1):192-99.

[29] Weil, Shalva. 2005 "Qualitative Methods in Israel." *FQS Forum: Qualitative Social Research* 6(3):9.

[30] Wong, Siu-lun. 1979. *Sociology and Socialism in Contemporary China*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.

[31] 刘导生. 政治运动对学术研究的影响和教训[J]. 炎黄春秋,2007(3):1-9.

[32] 刘武生. 一桩不堪回首的往事——参加人大、北大两校人民公社调查组的回忆[J]. 纵横,2006(3).

[33] 吴小英. 当知识遭遇性别——女性主义方法论之争[J]. 社会学研究,2003(1):30-40.

[34] 周丽苹. 浙江省云南籍被拐卖/骗婚迁妇女的调查[J]. 浙江学刊,2006(3):207-212.

[35] 张宛丽. 十年社会学理论、方法研究的回顾和反思[J]. 社会学研究,1989(4).

[36] 张曙光. 一个共产主义乌托邦的兴衰——公共食堂和《食堂报告》[J]. 学问风雨 60 秋——中国社会科学院经济研究所所史,2012.

[37] 曹锦清. 中国崛起时代的学术立场问题[J]. 中国三农问题研究中心,2011.
[38] 李庆刚. 近几年"大跃进"研究若干问题综述[J]. 当代中国史研究,2010(1).
[39] 李景汉. 实地社会调查方法[M]. 北京: 星云堂书店,1933.
[40] 李景汉. 深入民间的一些经验与感想:上[J]. 独立评论,1935(a):8-12.
[41] 李景汉. 深入民间的一些经验与感想:下[J]. 独立评论,1935(b):12-16.
[42] 李景汉. 定县社会概况调查[M]. 上海:上海人民出版社,2005.
[43] 李震中. 邹鲁风调查人民公社之祸[J]. 炎黄春秋,2009(7).
[44] 杜芳琴. 中国社会性别的历史文化寻踪[M]. 天津: 天津社会科学院出版社,1998.
[45] 杨善华,孙飞宇. 作为意义探究的深度访谈[J]. 社会学研究, 2005(5):53-68.
[46] 毛泽东. 反对本本主义[M]. 北京:人民出版社,1964.
[47] 毛泽东. 毛泽东农村调查文集[M]. 北京:人民出版社,1982.
[48] 熊秉纯. 质性研究方法刍议:来自社会性别视角的探索[J]. 社会学研究,2001(5):17-33.
[49] 熊秉纯. 中国大跃进期间【调查研究】的实践与挑战——追忆成老师露茜的风范与志业[J]. // 夏晓鹃,廖云章. 发现成露茜,台北:台湾社会研究杂志社,2012.
[50] 王庆明. 底层视角及其知识谱系[J]. 社会学研究,2011(1):220-242.
[51] 经君健.《关于农村公共食堂的几个问题》的写作经过[J]. 纵横,2005(5):58-59.
[52] 经君健. 代价沉重的空想社会主义大试验[M]. 北京:中国社会科学研究出版社,2011:495-567.
[53] 罗平汉. 中国共产党农村调查史[M]. 福州:福建人民出版社,2009a.
[54] 罗平汉. 问路:一九六一年全党农村大调查[M]. 北京:中央文献出版社,2009b.
[55] 费孝通. 社会调查自白[M]. 上海:知识出版社,1985.
[56] 费孝通. 江村经济[M]. 北京:商务印书馆,2001.
[57] 郑杭生. 中国共产党与中国社会学[M]. 社会学研究,2001(5):16.
[58] 郑杭生. 中国社会学不应在西方的笼子里跳舞. (http://www. sociology2010. cass. cn/news/440235. htm).
[59] 郭于华. 诉苦:一种农民国家观念形成的中介机制[J]. 中国学术,2003(4).
[60] 阎明. 一门学科与一个时代:社会学在中国[M]. 北京:清华大学出版社,2004.
[61] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2000.
[62] 陈智英. 中国妇女与发展:地位,健康,就业[M]. 郑州:河南人民出版社,1993.
[63] 风笑天. 近五年社会学方法研究述评[J]. 社会学研究,1995(1).
[64] 风笑天. 社会学方法二十年:应用与研究[J]. 社会学研究,2000(1):1-11.
[65] 高小贤. 从合阳模式到陕西模式:推动农村妇女参与村庄治理的行动研究[M]. 2010.
[66] 高王凌. 人民公社时期中国农民"反行为"调查[M]. 北京:中共党史出版社,2006.



跨边界的教师学习：从顶岗实习理解实践取向的教师教育课程

◆ 蒋衡（南洋理工大学）

【摘要】本文采用“边界机制”理论，以质性研究方法呈现职前教师在农村实习经历的困惑、问题和成长过程，通过了解他们学什么和如何学习教学来透视教师教育课程。本文认为，作为教师教育课程的一部分，教育实习应该与理论学习——包括教师教育理论、学科教学内容和学科教学法——紧密衔接，通过指导实习生的教学实践，帮助他们理解和运用在师范院校课堂上获得的理论学习内容。笔者进一步提出以具体教学任务为核心，提供多种课程资源，促进教学反思的教师教育课程模式。

一、研究问题的提出

教师发展对于课程实施和教学质量至关重要。教育教学和课程改革实施的第一步应是促使教师在教学实践中反思其教学信念和行动。教育教学和课程改革的主角是教师，如果教师的教学信念和行动与教育改革的理念不符，改革很难落到实处（Ball，2000；Cohen，2010；Darling-Hammond，2006）。中国学者在新课程改革伊始，就开始调查教师发展与新课程改革之间的关系。调查结果显示：教师支持新课程改革，但是反映在实施新课程的过程中存在不少问题，教师自觉能力不足，而课程改革对教师的要求太高，农村地区教师尤其缺乏开发课程资源的意识和能力。研究者发现，其问题在于教师培养和培训与新课程改革不配套（赵冬臣，马云鹏，2011）。好教师的素质并非与生俱来，是通过精心设计的培训机制培养得来的。为农村教育服务的教师教育课程和教师培训内容更应从农村教学实际需求出发，才

能帮助教师深刻反思自己对学生(包括来自弱势群体的学生)的主观看法,了解并适应农村教育教学的实际需求,从而为农村教育作出贡献。

本文研究师范生通过顶岗实习学习教学的过程以及他们在此过程中所需要的信念、知识和能力,并从中反观教师教育课程。顶岗实习自 20 世纪 90 年代始被一些师范院校采用①。其基本内容是组织师范类高年级学生在学完骨干课程,经过有关教学培训后,到农村基层中小学进行为期数月到半年的"全职"教师岗位锻炼,考核鉴定合格者记入学分。顶岗实习为实习生提供了实践教学的机会,也在一定程度上缓解了农村师资不足的问题,越来越多的师范院校开始采用这一模式。例如,河北师范大学自 2006 年开始实施顶岗实习支教,为师范生提供了教学实践的宝贵机会,也创造性地整合"特岗计划",为当地农村中小学培养了大量教师(李建强,等,2009;张爱华,等,2009)。西南大学、东北师范大学、湖南师范大学、郑州师范大学等也先后开展顶岗实习。2007 年,教育部建议全国师范院校与农村中小学联合实施支教实习模式。

那么,在顶岗实习过程中,实习生究竟有什么样的经历?顶岗实习对于他们的教学专业发展意味着什么?师范大学和实习学校可以为实习生进一步提供哪些课程资源和支持?我基于 2009 年 5 月至 12 月对知行师范大学(化名)的调研和对一所实习学校的田野调查,尝试对以上问题进行回应。

二、文献梳理

为配合新课程改革,教育部推进了一系列的教师教育改革和教师发展活动,包括国家级、省市级教师的新课程培训、要求建立校本教研制度、关注校本教师培训,近年来更加大力度对农村边远地区学校教师进行培训,在职前教师教育阶段实施免费师范生教育和顶岗实习,并强调在职前教师教育阶段要采取实践取向的培养模式(钟启泉,胡惠闵,2005;钟启泉 等,2008)。

作为职前教师学习教学实践的核心内容,教学实习备受重视。传统的 8~10 周教学实习不能满足职前教师和教师教育的需求,但是师范院校周边的城市中小学校考虑到教学质量和教学进度,并不热衷于接收实习生。长达一学期的顶岗实习结合教学实习和农村支教形式,既为实习生提供教学

① 例如,山西忻州师范学院从 1997 年就开始施行顶岗实习。

练手的机会,也由于能为农村学校补充临时教学力量而受到这些学校的欢迎。但是,仅仅把实习生推到教学一线,并非就能确保他们能自发地理解农村学生和掌握有效的教学技能。深入调查顶岗实习的研究者指出,在农村教学的过程中,实习生需要教师教育者和在校指导教师的悉心指导,方能以积极的心态学习如何教学、理解学生和了解当地社会情况(Jiang, 2012;刘毅玮 等,2010)。在遇到难以解决的教学问题时,实习生经常会回想和模仿自己的中小学老师,也会与同在一个学校的实习生讨论,在校指导教师的建议也非常重要。相比之下,他们不常提及在师范大学里学的教学理论。另外,实习生还需要对他们的教学经历和从前固有的教学观念进行深刻反思,才能有效地将教学理论和实习经历结合起来,内化成自己的教学知识和技能(Jiang, 2012; 李建强 等,2009;郑永江,陈志菲,2012)。由此看来,教师教育课程提供的丰富教学资源和智力支持是一个工具箱,选择用什么和怎么用取决于实习生个人的教学观念和对这些观念的反思。

研究职前教师学习的西方学者也提出,职前教师的学习往往基于其进入教师培训项目之前持有的信念、目标、兴趣和价值观(Akiba, 2011;Feiman-Nemser,2001)。因此,他们不仅需要学习学科知识和教学技能,还要在教学实习和实践中反思自己的教学信念并学会通过研究实现专业成长。职前教师的信念基于其个人的生活经历,难以在短时间内改变,但是教师教育研究者也发现改革既有的教师教育培训项目或者加强某些教学实践活动,提供挑战他们已有教育经验和观念的学习机会,就有可能改变教师的信念。例如,教育实习若能让师范生接触来自不同背景的学生,便可能深刻影响职前教师的教学信念,尤其是关于学生文化背景和师生互动的信念(Akiba, 2011)。Lazar (1998)研究了两位白人职前教师如何在经过一个学期在贫穷社区的教育见习之后改变他们先前持有的针对低收入人群的看法。他们一直认为低收入的少数族裔家长不关心孩子的学习,但是他们在近距离接触这些家庭之后发现家长非常重视孩子的教育。Hyland 和 Noffke (2005)也发现,白人中产阶级的职前教师通过在贫穷社区参加教育见习和完成行动研究,对弱势群体更加尊重和理解,并学会了如何与来自弱势群体的孩子相处。但是这样的学习机会不一定能达到改变实习生教学观念的作用。例如,Castro (2010) 的研究就建议教师教育培训机构要鼓励教师对其跨文化的教学经验加以深刻反思,否则接触来自不同文化的学生反而可能固化教师对于弱势群体学生的偏见,不利于其深入了解学生和学会有效教学。

因此,在教师学习和专业发展的视角下,教育实习不仅具有实践性,更

具有反思性和内省性。反思是基于教学实践和教学理论对个人观念的剖析和调整。正如杜威将反思(reflective)纳为经验的一部分,将其定义为更深一层的反省经验(secondary experience),是个体运用理性分析,将在日常生活中经历的主要经验(primary experience)进行分析概括的过程(Dewey,2003)。教育实习的内省性则要求实习生学会分析、调整甚至挑战自己已有的关于学习、学生和教学的观念,以开放的心态理解学生和掌握教学。现有关于中国内地职前教师学习与教师实习的研究鲜有分析职前教师如何理解和反思教育实习,并从其教育实习经历反观教师教育课程。本文旨在呈现职前教师在农村实习经历的困惑、问题、机遇和成长过程,通过了解他们学什么和如何学习教学来透视其接受的教师教育课程。

三、理论框架

由于顶岗实习生多来自城市家庭,他们接受培训的师范院校都在城市,实习前去见习的学校又是城市学校,让他们去教学条件与城市学校存在巨大差异的农村学校实习,他们不仅需要学习如何教学,而且还或多或少地面临再认识农村学校文化的问题。本文运用社会文化学中的"边界机制理论"来分析顶岗实习生的教学实习经历。"边界机制"(boundary work)包括两方面的内容:其一,观念上的评价机制以区分不同的社会事物和对这些事物差异的理解。例如,Lamont(2000)运用"边界机制理论"解释法国和美国的工人阶级如何认识自己与上层阶级人士之间的文化差异,发现法国和美国的工人阶级并非单纯以社会地位、经济条件和生活方式来认识这种差异,他们更多地以道德标准,例如自食其力、互帮互助等来区别自己与"他者"的生活理念。其二,"边界机制"指人们在不同的社会活动体系内(activity system)面临的冲突和文化差异。例如,在科学和医护领域,研究者发现这些领域的工作一方面高度专业化,一方面又需要跨学科的视野糅合其他学科领域的成果和与其他社会组织合作(Star & Griesemer, 1989; Keosuo, 2008)。跨越边界意味着人们搁置成见,开始接受新的文化和观点,这正是学习的开始。在对"边界机制"的研究中,研究者提出人们跨越边界的学习模式有四种:认同(identification)、协调(coordination)、反思(reflection)和变革(transformation),这四种模式都能帮助人们对事物产生新的理解或对差异抱以更宽容的态度(Akkerman & Bakker, 2011)。在教师教育领域,研究者沿用边界机制理论对教师教学实践进行研究。他们指出,跨边界的学习需要聚焦在不同活动世界共同关心的具体实践问题(Anagnostopoulos, Smith, &

Basmadjian, 2007; Zeichner, 2010)。另外,有效利用异见(productive friction)分析理论实践之间的边界和人际交往之间的文化边界,也能帮助职前教师更好地适应教学实践(Ward, Nolen, & Horn, 2011)。

四、研究方法

本研究的数据来源于对知行师范大学(化名)的调研和对一所实习学校的田野调查。作者于2009年5—7月在知行师范大学汇华学院旁听关于实习的讲座,随机访谈即将参加顶岗实习的学生20名,参与式观察知行师范大学顶岗实习指导中心对驻县教师的年度培训。在知行师范大学随机分派实习生赴各个学校的名单确定之后,我根据学校所在地区的经济状况(贫困农村地区),实习生的学科多样性、性别比例(基本反映了该师范大学的男女生比例)和家庭背景(即有来自城市也有来自农村的学生)选择了三所学校的实习生。较之另外两所刚建立实习基地不久的学校,位于国家级贫困县平安乡的乡级初等中学平安中学已经与知行师范大学建立较稳定的学生实习合作关系,我采纳知行师范大学顶岗指导中心的建议,征得平安中学校长的同意,2009年8月至12月跟访其接收的8名实习生(表1),通过访谈、观摩课堂和参与式观察搜集数据(表2)。

表1 跟访实习生情况

<table>
<tr><td>姓名(化名)</td><td>陈冷</td><td>韩颖</td><td>冯青</td><td>何辰</td><td>靳舒</td><td>李敏</td><td>王雅</td><td>张芳</td></tr>
<tr><td>学 科</td><td>化学</td><td>化学</td><td>中文</td><td>中文</td><td>数学</td><td>数学</td><td>美术</td><td>英语</td></tr>
<tr><td>家庭背景</td><td colspan="5">城市</td><td colspan="3">经济较发达乡镇地区</td></tr>
<tr><td>性 别</td><td>男</td><td colspan="7">女</td></tr>
</table>

在田野调查的过程中,我对访谈内容进行录音并誊录,连同课堂观察过程中的照片、录音、文件(实习生教学日记、实习生教案和关于顶岗实习指南的读书笔记)和我的反思周记都载入质性研究软件N-Vivo8加以整理分类和编码。我通过熟读这些观察笔记对其加以整理分类,比照对其他研究数据的编码对编码表进行补充、调整和扩展。我在撰写研究周记时,经常与跟访实习生讨论周记中对其访谈和上课细节理解是否准确。在研究后期撰写研究报告的过程中,我还通过电话与主要跟访实习生联系,澄清部分访谈和观察细节。

表 2　田野调查的方式与内容

研究方式	研究对象	数　量	备　注
访谈	实习生	个体访谈 24 次 听课后访谈 32 次	访谈每人 3 次; 有些课在不同的班连上两节,因此在两节课后再一并访谈
	实习学校校长	2 次	
	实习学校教师	11 次	以访谈实习生指导教师为主,两次访谈其中的两名教师
	师范大学教师	9 次	
参与式观察	实习生授课	观察记录 58 份	旁听各名实习生授课,其中数学 21 课时,英语 15 课时,语文 10 课时,化学 8 课时,美术 4 课时
	指导教师授课	观察记录 11 份	与实习生共同旁听指导教师授课,以语数外和化学为主
	实习生与指导教师的互动	观察记录 19 份	包括实习生与指导教师共同备课和指导教师对实习生提供的课堂点评
	实习生与学生的课外互动	观察记录 34 份	包括实习生辅导学生自习,督导课外活动和课间的互动
	实习生之间的互动	观察记录 27 份	包括实习生
文件分析	实习生教案	32 份	实习生授课后参与访谈都被要求讨论其所用教案
	顶岗实习文件	2 份	实习手册与顶岗实习研究
	实习生教学日记	21 份	
研究笔记	研究者个人反思	18 份	在田野调查过程中一周一记;后期整理资料时补记分析笔记数篇

基于数据编码和初步分析,我借用 Miles 和 Huberman (1994) 推荐的方

法将数据分类并编制矩阵(matrix),结合研究问题和理论框架总结重要主题(themes),并采用突出“关键事件”的方法,将重要主题和概念与这些重复出现或者被经常提及的事件加以比较分析(Wilcox, 1982)。同时将数据分析的发现与现有研究文献进行对比。

五、研究结果

(一)在边界上徘徊:在顶岗实习中学习教学

恰逢雨后,小面包车载着顶岗实习生和他们的行李,从平坦的县级柏油公路越过一个土坎,开进一片足有一人高、绿油油的玉米地,沿着玉米地中间的泥泞小路,逐渐看到乌瓦红墙的人家,再一转弯便驶入小镇唯一的街道。路人们把裤腿高高挽起,或背着农具,或担着蔬果,见车开过,便驻足观望,一边避让面包车溅起的泥水。实习生们也透过车窗好奇地看着街边低矮的房屋和店铺。很快,实习生们看到用黑色马赛克铺就衬以绿色砖面的学校校名——平安中学。下车后进入校门,经过破损不堪的露天洗手池和几个衣衫单薄正在水龙头下用凉水冲头的学生,这些来自城市的实习生们都不禁停住了脚步,有人还轻轻叹了一口气。在接下来的四个月中,他们将在这所农村普通中学里工作和生活,亲历农村学校与城市学校的差异,在书中所学的理论知识与农村教学实践中间挣扎,接触不同的学生,也体验从学生到教师的成长历程。

1. 两种文化:农村与城市

通过顶岗实习,实习生对农村和城市的差异有了直观了解。跟访实习生都看到了这所位于国家级贫困乡的中学缺乏师资,学习条件远赶不上配备了多媒体教学设备的城市中学。他们还观察着学生的衣着、举止和学习态度,自觉不自觉地与他们熟知的来自城市的学生们进行比较。对于他们的学生评价多类似朴实、懂事、能干等常见的评语。例如,来自城市的冯青说:

> “城里的孩子穿名牌,打篮球,但是这里的孩子会干农活,这才是男子汉应该做的事情,我就挺喜欢这样的孩子。我觉得这里的孩子也挺会处事的,很懂事。看他们跟老师打交道,和村里、家里的大人说话,都

挺老练的。我觉得生活经验比书本都重要。我跟他们说麦子是怎么种的,他们都知道。但是跟城里的孩子说,就是不知道,老师说我也不知道。我特别喜欢他们在周记里面写去山上摘酸枣,交了几个朋友,我觉得特别感动,他们有这样的童年真幸福。(访谈者:这样的生活经验能帮助他们学好语文么?)新事物接触得不多,但是我也觉得不会对学习课文有影响。虽然他们用的教材是河大版乡土教材,但是也不觉得跟他们的生活有什么很大关系。但是我觉得都是中文字,没有相关经验,应该也不会对他们的理解产生障碍。顶多就是上次我们讲《赤壁怀古》,我问他们有没有看过吴宇森拍的[电影]《赤壁》?他们说,谁是吴宇森啊?"

面对这一群质朴的农村学生,陈冷则感觉自己很容易就能树立威信:"他们尊敬老师,给他们说一点儿课外的知识内容吧,就能把他们镇住,不像城里那帮孩子,什么都懂,有什么不知道的回家用 Google 一搜,都不爱听老师讲课。我感觉在这里我就是一个老师,挺好的。"陈冷虽然说在农村找到了当老师的威严感,但是同其他跟访实习生一样,他并不愿意毕业后留在农村中学教书。作为一名仍在校学习的师范大学学生,还在对未来自己的职业规划上踌躇再三。"不管以后是不是当老师吧,我还是打算在城市工作。我家在那里,朋友们也在那里。再说,过惯了城市里的生活,让我在这里天天喝棒子面粥,我估计自己受不了。"靳舒和韩颖在实习期间还同时努力准备考研究生,她们作好了两手准备,"如果[在城市里]找不到一份好工作,就打算继续深造。"李敏和王雅不确定自己将来在哪里工作,但是她们的父母都在为女儿们的第一份工作积极张罗。来自农村的张芳说她不想回老家了,在城市里找份工作,比在农村当老师收入高,家人也体面。实习生对于顶岗实习的理解植根于他们对城乡差异的理解和对自己未来职业的向往。城市生活俨然是年轻人奋斗的不二选择,能获得好成绩升学考入大学,最后在城市里谋职,是他们对自己的要求,也折射出他们对平安学生的期望:听从老师建议努力学习的好学生有希望能借着考分离开农村,若学生不努力学习则无异于自我放弃。在平安中学,依据学生成绩将他们分为普通班和实验班,这种安排更加强了实习生们对学生的衡量标准:学还是不学?

2. 两组学生:实验班与普通班

虽然 H 省官方文件禁止根据学习成绩分重点班和普通班,但是平安中学校长仍然坚持了这一举措,认为能为教学提供一个相对均质的前提条件,

"保证升学率"。初一学生按照入学考试成绩分成5个班,第一和第二班被称为实验班,拥有学习成绩最好的学生、全校最好的学科教师和额外订制的学习材料(如专门分析各科试题的学习报刊)。实验班的毕业生大多考入镇上的重点高中或者城市中学,第三至第五班则收纳了其他学生,不仅学习成绩较弱,到初二初三就渐渐出现许多纪律问题和问题学生。这些学生毕业后鲜有考入高中继续学业,有少数考入职业学校,其他毕业生就此中断学业,外出打工或回家务农。校长认为分班举措让平安中学连年取得高中升学率在全乡榜首的成绩,这在完全依据学生毕业成绩和考入重点中学比率来评价学校业绩的平安乡是一件很光荣的事情。

对于实习生而言,能被分配去教实验班是很可贵的经历,因为"在实验班能集中精力教课,但是在普通班要想办法让他们愿意学,还要管上课纪律问题"(陈泠)。在这里,传授知识和管理学生被实习生视为两类可以分离的教学任务,实验班的学生比较主动学习,教师不需要督促他们;而教普通班则面临学生学习动机不强、课堂纪律乱等棘手的问题。生长在城市的学生感觉实验班的学生更好管,不仅是他们主动学习,"不添乱",而且他们的学习习惯和思维习惯良好,"就像我们当时上学时做的那样,他们[实验班学生]都主动记笔记,有问题就问,课后还复习。那个四班[普通班]的学生们上第一节课的时候有好多都找借口说没领到教科书,我不提醒他们就不知道哪些知识点需要记笔记,光支着两手瞪着黑板听。这还算好的,还有在后面聊天打瞌睡的。问他们上课学了什么,什么都不知道"(韩颖)。当然,实习生也观察到普通班学生面临的学习和家庭问题,"他们普遍就是,快班的学生很用功,普通班的学生杂事儿比较多,家里的事情比较多,有的家里父母都打工去了,就留下小孩跟爷爷奶奶住。他们还有就是爱玩儿!初三的小孩玩拼图,就是一两岁小孩玩的那种"(何辰)。但是跟访实习生中大部分都认为普通班学生的问题在于个人不努力,不爱学习,偏爱玩。尤其是跟访实习生中唯一来自农村的张芳对她的普通班学生"恨铁不成钢",回想起自己在农村中小学的上学经历,她相信只要学生个人努力,就可以学好。

看起来,平安中学实验班学生身上反映的特质,勤奋、好学、好问、顺从都符合实习生基于自己的学习经历对于好学生的印象。这些经过挑选进入师范大学的实习生,从前也都是成绩不错服从老师的学生,因此对于更像自己的实验班学生觉得比较亲切,而对于略显叛逆又成绩较差的普通班学生,便觉得陌生并且难于应对,例如既教实验班又教普通班的实习生陈泠对此的体会是:

> 老师会影响学生,学生也同样会影响老师。我在一班教课,很有动力,觉得他们会给我很多回馈,觉得很受用,觉得自己的付出得到了回报,我会不知不觉地讲很多东西。但是在五班讲课,我会觉得力不从心,有劲儿没处使,就是不想讲,就是没意思。第一节课我根本就没有讲什么,就四句话,让他们背他们也不记,告诉我说没书所以不记,让我心里特别难受。

可见,实习生面临的问题不仅仅是基于个人学校经历对学生的喜恶,更是实习生"力不从心"的焦虑感,发现自己尚缺乏应对不同学生的能力。接受了教师教育培训的实习生们,在面临实践问题时究竟怎样理解和运用教师教育课程中学到的理论知识呢?

3. 两个世界:教师教育课程理论和农村教学实践

Feiman-Nemser 和 Buchmann(1985)说,大学设定的教师教育课程和教师实习之间存在"两个世界间的鸿沟"(two-worlds pitfall)。顶岗实习生也发现,在师范大学的教师教育课程中学到的理论知识隐约有用,但是不够具体到帮助他们解决在实践中遇到的问题。在理论世界中学习关于学生和教学的知识,拿到教学实践中去用就像要逾越一个看不见的界限(Britzman, 2003; Feiman-Nemser,2001; Ward, Nolen & Horn, 2011)。"了解学情"和"备课备学生"这样的话语常被实习生放在嘴边,但是走进教室面对学生,他们依然觉得困惑。他们也提出需要从师范大学学习更多关于课堂管理的技巧。此外,除了师范大学开设的基础教育课程,他们还说自己需要在实习前了解关于新课程标准,关于学校所用的教材教法和关于班主任工作的学习内容。值得一提的是,几位实习生都提到师范大学新开设的一门以教学案例和角色扮演为主的班主任艺术的师范课很有帮助:

> 我从知行师大学的东西给我印象比较深的是一门班主任艺术课,假设具体的问题教我们怎样应对意外情况,尤其是班主任技巧,比如说有人偷钱,有学生顶嘴,怎么开班会啊等等。让[我们]角色扮演,一拨演学生,一拨演老师,然后让我们解决情景问题,老师最后来点评。我上次遇到一个情况,赵涛不交周记,嚷嚷说周记有什么用啊!跟作文有什么区别。我就跟他说周记的好处,很耐心地解说写周记和写作文的区别。用的谈话技巧就是从那门课上学来的(何辰)。

教育原理和心理学这些基础的师范类课程固然重要,类似这门班主任艺术的实践课程更起到桥梁作用,帮助实习生将教育教学理论迁移到实际

教学问题的解决情境中去。但是这门课一枝独秀,“大多数的师范课还是很抽象,太理想化,老师说的理论在这里(实习学校)不逮劲儿”(何辰),实习生们仍然觉得大学里学的教师教育课程离自己面临的问题那么遥远。刚开始实习的时候,实习生冯青想多了解一个经常不交作业的普通班学生,督促他课后多用功,却不知道该怎样提出这个建议:

> 这个孩子本质并不坏。有时候他没交作业,他自己也不好意思,下课了就偷偷补。听他的班主任老师说他每天放学回家要给妹妹做饭,没有时间学习。我没有与这样的学生交流过,我以前没有接触过这样的孩子,大学里的老师只告诉我们要根据学情调整教学,也没教过我们具体怎么应对这样的学生,现在的我跟他的交流就是周记和课上的交流,接下来我也不知道该怎么做。

她想用在大学里学到的心理学知识来鼓励这个学生,但是又担心给他提出太高要求,“毕竟他不像其他孩子那样有时间学习,家务活那么多”。她又想用在微格教学中老师和同学给她的建议来在课堂上多关注这个学生,多给他学习机会,“可是叫他回答问题,他答不上的时候那个难受劲儿,还是别让他晾着了。课堂上有那么多学生,做题的时候光看着他也顾不过来其他的孩子。”实习两个月后,当冯青得知这个孩子打算辍学随亲戚外出打工时,她在宿舍里独自沉默了一天。“我想,孩子们有他们自己的想法。也许读书上大学不是他们的人生目标。你看这些普通班的学生没有几个最后能考上大学的。但是我真的应该多了解他们。…… 我就跟他说,你在学校一天,我就要多教你一点知识,即使明天你就为了生计外出打工,也能靠本事过得好一点。”后来,冯青渐渐摸索出用评语和学生沟通的办法。“我内向,不知道该怎么与学生谈话。而且好像所有的学生一被叫到办公室就低着头,觉得自己犯了多大的错似的。在我布置的周记中,我会注意跟他交流。一开始,他不交周记,总算交上来了也只有两三行。我就把他剩下的那一页都写满了批语。我写的批语比他写得还多。后来他就写道,老师您的胸怀挺宽广的,我不交作业您还不批评我,还跟我写这么多评语。后来他写的周记就越来越长,内容也比较丰富了。”

在做学生工作的过程中,冯青思考着如何运用自己学到的知识来与学生沟通。从教育学知识到评语沟通的方法,这个过程蕴含着她对学生家境的了解、对学生未来规划的理解、对自己个性的内省以及对自己教学的反思。用这个“让自己觉得舒服也让学生觉得愉快的方法”,她觉得自己“不是

照本宣科,好像真的为学生做了点什么。”

4. 两类身份:学生与教师

然而,“照本宣科”似乎是每个实习生在刚开始实习时都遵循的方法。尽管他们在访谈中都表示要采用“项目教学”“学生中心”“活动课程”等方式,但是一开始上课,他们都会采用讲授为主以重点难点为核心的方式。细究起来,他们大多说,“我的老师就是这样教的。”教英语的张芳对自己的中学英语老师心存感激,下决心要向这位老师一样帮学生学好英文:

> 我的老师带了我们三年,第一年要打好基础,一定要背熟了单词和基本句型,会写会读。初二要练习简单的语法题和阅读理解。初三要全盘复习,方方面面都要管,精选各类题目多练习。农村学校没有什么资源,就是要多讲精炼。我现在能上大学就是当年能打好学习基础。现在我带初二吧,我就要求我的学生要理解语法点,然后给他们做一点阅读理解题。现在上课吧,觉得时间特别短,不像当时做学生的时候老看表,觉得怎么还不下课啊。现在总想多讲一点语法点,再讲清楚一点,多讲几个题目,好像刚上课就打下课铃了!

张芳教学的进度当然也参考了学校的教学安排,但是当被问起她为什么在黑板上满满当当写下语法点,课上反复强调语法知识时,她首先想到的是让自己“打好学习基础”的初中英语启蒙老师。作为一名教学新手,她仍然觉得自己是当年那个学生,观察并模仿着自己尊敬的老师,以期成为一个同样能改变学生命运的教师。这种模仿也给她带来困惑,她备课详细,上课努力,可是学生“大多数跟不上。有的是想学学不会,有的是根本就自我放弃在后面打瞌睡。有时候想想就泄气”。对于她而言,教师教育课程中的教学法,新课改的学生中心理念距离都是那么遥远,看得见、抓得住又在自己的求学经历中被证明很有效的教学方法就是来自这位影响深远的英语老师。可是,这位老师如何了解学生的学习程度,如何组织教材教学,如何设法调动学生的学习热情,这些细节都不得而知。张芳看到的就是老师讲授,学生掌握。究竟怎样从学生视角看教学转化到以教师的视角组织教学?实习初期,张芳和她的顶岗实习同学们都面临着同样的问题。

5. 小结:在边界上徘徊

可见,顶岗实习生们一直在农村和城市的两种文化的边界上思考自己的教学,认识普通班和实验班两类学生,在教学理论和实践经验的边界上探索,也在不断地追问自己作为学生和作为教师的教学理解和教学身份。

Richardson (1996) 总结了三项对教师知识和教学信念产生深远影响的因素:个人生活经历(personal experiences)、学校学习(schooling)和正式(教学)知识学习(formal knowledge)。与之相呼应,Bullough & Pinnergar (2001)通过分析教师的个人传记式叙述发现教师的个人生活经历(例如,关键人物和事件)往往凝结成具象的图形和观念,对其教学观念和教学实践具有直接的影响。学校学习经历更是影响重大,例如,Stanford (1998)发现非裔教师的教学信念在很大程度上受到他们自己的中小学教师的启发。社会学家 Dan Lortie(2002)将这种源于教师个人学校经历的教学认知描述为"学徒式观察"(apprenticeship of observation)。本研究跟访的实习生也不例外,只是更呈现中国特色。他们在城市中的个人生活经历强化他们对城市生活的认同,设定学生的根本任务是学习,生活目标是努力学习考上大学,因此他们认为自己面对的农村学生也抱有同样的生活目的和学习目的,走出农村,去城市上大学和生活。唯一来自农村的张芳由于学习成绩优秀而离开农村来城市上大学,虽然她的生活经历与其他实习生不同,但是她也认同这种学而优则"市"的生活目标。这种观念有其深刻的社会原因,二元分离的城乡结构让城市居民拥有先天的优越感(朱思文,2006);也有其植根于教师教育课程的原因。在师范大学,学习内容的中心是学科知识,在实习生冯青的描述中,关于教学的知识和学科教学知识似乎已经被抽象的术语所架空。学好知识,掌握本领是对学生学习的基本要求,至于怎样领会这些抽象的理论,在实践中了解学生和如何根据学生来教授学科知识,需要实习生在实习过程中慢慢摸索,体会如何从自己过去的经历和框定的思路中跳出来,站在不同的视界上看学生,看教学,看自己。这种跨越边界的努力需要勇气,需要知识,需要思考,也需要支持。跟访实习生中有人获得了新的教学理解,有人却恪守成规。不逾界还是跨边界?下文以数学实习生李敏为例,分析这位顶岗实习生跨边界的学习经历。

(二)顶岗实习:跨边界的教师学习

每个人都有自己的生活世界和知识场域。处于农村与城市、理论与实践的边界上,面临与自己不一样的学生,在怎么学和怎么教之间彷徨,顶岗实习生都在自己已有的知识、信念和经验中寻找线索,也继续搜集信息,总结经验,帮助自己理解和解决眼前的问题。正如 Feiman-Namser(2001)指出,职前教师的先在经验、知识和信念既是他们学习教学的基础,也限制了他们学习教学的可能性。在什么样的条件下,职前教师能反思其先在经验、

知识和信念,并开放性地融合对教学新的理解,从而实现教学专业发展呢?李敏的个案能为我们提供一个例子分析"跨边界"教师学习的过程。

李敏说话很快,声音洪亮,走路做事风风火火。她家在城郊,父母做生意,家境宽裕。来到平安中学,她觉得自己学了这么多年数学,教中学生不会遇到什么困难,她说自己将来不一定教书,来实习无非是"锻炼一下自己的处事应变能力"。因为其指导教师易老师休产假,李敏从开始顶岗实习第一周就接手教初一年级(5)班的数学。学校的分班制度决定了(5)班集合了全年级入学成绩比较差的学生,李敏从第一天开始就面临着如何管理课堂纪律和调动学生学习积极性的问题:"来之前没有想到,在教学方面会有这么大的收获,觉得自己应该都挺行的,觉得会讲课就行了;来了之后才发现自己并不行,学生上课根本就提不起精神。我怎么讲课,一点想法没有,就是怎么备课,怎么讲课,怎么去管学生,没有想过怎么当好老师。来了之后遇到的问题挺多,就得想办法解决啦,多问问学校里的老师,解决之后就觉得收获挺大的。"第一周,就有一个名叫郑浩的学生拒绝交作业,还当面顶撞她,让她哭着跑出教室。在访谈中谈到这件事,她说自己第一次觉得自己这么失败,也怪学生"不学好":"我发自内心就是觉得这个学生就是差,就是不学好。我一看他不听课,平时也不干点正事,给我的第一印象就不是好学生,不专心学习。我就是对他有点偏见,不好好学。我有一段时间也很消沉,成绩就落下来。但是只要认真学,谁都能学好。"

为了能"管"好学生,李敏经常与同校实习生讨论自己的学生,还去听其他实习生和各位在校原任老师给初一(5)班上课,观察学生的反应。她发现在美术实习生王雅的课上,郑浩积极发言,对美术兴趣浓厚。上语文课时,杨老师采用表扬的方式鼓励郑浩,也让他能参加教学活动。期中考试后,她与王雅谈起郑浩,"王雅说其实他也想好好学,也希望老师对他关注吧。他在家没什么人管他学习。…… 他现在语文能考 40 多分,比刚开学拿 20 分可高多了。那时候我想他数学考那么差,语文肯定也高不了,没想到他语文也能考那么多。那我就开始想,他这次期中数学考 10 多分肯定是我的原因,前一段时间我就是不喜欢这样的学生,也没有怎么好好关注他。其实这个班有好多这样的学生。"李敏经过观察和与其他实习生对话,发现自己对学生的判断有偏差,并且开始下功夫琢磨怎样更多地了解学生和教学。指导老师易老师休假在家,借给她一本教学论文集,里面收录了一线教师的教学反思论文。她摘抄了书里不少实用的教学方法,也意识到自己要根据自己的教学灵活使用这些教学方法:

我觉得那本书特别好,各个方面的问题都有,各个学科也有,英语也有,数学也有,我都看看。那本书对我的帮助特别大。我有70%的解决问题的方法都是从那儿找到的。觉得他既然能总结出来,肯定有他自己的个人体会。有时候你看到的是表面的,他怎么做的,你可能用不好,但是看看他写下来自己怎么想的,你认真领会一下那些文章的意思,就可能用到好办法。看完了,是他的文字,他的方法,你要怎么用,还要转化。

为了实现"转化",她经常向教初二(5)班数学的李老师请教如何备课和上课,不仅更了解了普通班学生,也掌握了如何组织教材、设计教学的方法。

我听李老师的课,好像每次都差不多,碰巧基本都是习题课,就是讲习题,很简单。但是每次都有收获。我跟她说了,每周至少听她一节课。她说的话很简单、很幽默,但是很经典。我有时候跟她说,学生不会,讲了好几遍了,他们还是不会。她就说,老师不能太着急,你讲了几遍,学生不懂,他比你还要急。你要是说,这道题讲了三遍都不会,他肯定心里着急,怎么讲了三遍还不会,就会以为自己笨。你可以说,这道题咱讲了三遍不会没关系,咱讲第四遍,你肯定能会。她说的这种情况就是我正在做的。我上午跟学生说怎么说了这么多遍你们怎么还不会,她下午就跟我说了这话,老师一定不能急。我就特别受益。李老师对我的帮助是最大的。教学分几种啊,什么直观教学啊,我都不太了解。但是李老师的特点很明显,与其他老师不一样,对学生的调动啊,小组活动啊,她用的都很活。…… 有一次她跟我说,"这个孩子才多大啊?我家的孩子都这么大了。我就不把他们看成别人家的孩子,就当是自己家的孩子教。就像教自己的孩子。别人要是说我们五班的孩子傻,我也特别不高兴。"她就是真的把自己班的学生当成自己的孩子来教,特别高尚。你说谁能还把自己的孩子教不好呢?…… 每次上课她都面带微笑。我每次听她的课,都会在笔记本上写"面带微笑"这四个字。我自己上课吧,有时候看学生不会,就会着急。你想啊,老师上课要是横着个脸,学生怎么高兴得起来?我看李老师班上的学生上数学课,就好像是上音乐课,高兴得不得了,兴奋的跟什么似的。其实她讲课也特别简单,她都不怎么讲课,就是小组活动,讨论。一开始特别难,但是固定下来之后,得心应手,就特别简单。就是先讨论,然后再讲不会的题。看起来挺简单,但是用到那个程度确实很难,小组活动用得不

好就是浪费时间。我以前没有看过这样的课,包括我以前初中和高中的老师,还有大学的老师,都没有这样的教学形式。我看到李老师对这个方法用得特别好,干什么,怎么干,目的性都特别强。她告诉我一开始就要告诉我小组活动的目的是什么,要干什么,不要太笼统,不要说这节课就是总结知识点,那学生知道什么呀,要具体。然后要把活动的具体内容都交代清楚,分得特别细,包括小组长,谁给谁讲,不会的学生怎么办,等等。学生一开始都乱活动,不知道该怎么做。但是等学生熟悉活动流程之后,活动起来就有效果了。她根本不打学生,不打不骂,就是鼓励,鼓励为主。

类似"直观教学"的术语对于李敏而言,不及看李老师教学生动。"小组活动"这样只在师范大学教材里出现的字眼,用在李老师的课堂里,突然就在她眼前具体起来了。她用李老师的话来反思自己对学生的责备,提醒自己要耐心对待学生,多鼓励他们。李敏愿意讨教,多听课,多提问,也获得了李老师的悉心指导,李老师与李敏之间的良性互动不仅帮助李敏直接获取了有效的教学方法,并且促使她通过比较及时反思自己在教学中出现的问题。在李老师的帮助下,李敏逐渐履行她所说的"转化"——从书本到实践,从他人的方法到自己的策略。渐渐地,她在课堂上培养出了轻松活泼的教学氛围:

必须把一些抽象的概念变成这里的学生熟悉的内容,用好理解的语言给大家讲课。李老师总拿拔萝卜和种白菜做比方给他们讲课。我也要想些法子,比如说他们总是忘了给负数加上括号。我就跟他们说,负数就是一个垂危的病人,没有了正力量,出门必须加上一件衣服(括号)。学生们就笑,说老师你怎么这么有意思。看他们的作业,没有一个忘了在式子里给负数加括号的。

李敏不仅仅根据学生的生活信息来组织教学语言和教学内容,还学习李老师如何通过习题串讲知识点,自己用心琢磨设计和讲授习题课。"你看今天从她那里学到的给题归类,启示特别大。我打算复习的时候也这样做,把知识点放在一块给大家讲。"她搜集历年的中考试题,分析这些试题的考点,比照教材的知识点分类,按照从基础到复杂的顺序给自己的学生安排小测验,测完之后让学生比照答案讨论,互相评分。然后李敏分析学生的测验结果,看哪些题目错得多,错的原因有哪些,学生该正确使用哪些知识点,经过归纳后给学生讲评试题。"考的是中考真题,但是不计分,学生没有负担。

他们自己讨论,互相帮助。他们都还是挺主动。他们可能有时候怕老师说他们错,那就告诉他们,错了没关系,只要认真改、会改就行。主要还是跟他们多说。然后我再点评。那些基础实在太差的学生,我就让他做好最基础的那几道题,让他们一定要理解,下次再加难度。课堂上没有走神的。"

期末,她教的那些被认为是全年级最差的(5)班学生数学期终考试平均分排在普通班榜首。不过,她最大的收获还是"我看到了自己变得更努力,更宽容,也更有能力解决问题。我的学生也不再讨厌上数学课,连那些刚开始数学考试拿个位数的孩子也都愿意学。这就是对我的肯定。"

(三)小结:跨边界的学习者

从"打心眼里不喜欢"不努力的普通班学生,到主动与这些学生谈话,帮助他们学习;从不懂"小组教学"到有效组织学生分组讨论试题;从"对讲课一点想法没有"到通过分析教材、分析试题组织教学,李敏越过了一个又一个边界。在这个过程中,她经历了发现问题、反思、模仿李老师和与其他实习生共同讨论学习,最后摸索出自己的教学方法的过程。

首先,她发现了自己面临的教学实际问题,学会怎么教必须先了解学生。通过与其他实习生和在校老师的讨论,李敏逐渐将自己对学生的想法外显(explicit),发现自己对学生存在偏见。起初,她对某些普通班学生的判断"不好好学"是基于对学生的道德判断,认为学生要"学好",要努力,还要尊重老师。这是基于她自己的学校经历,"我有一段时间也很消沉,成绩就落下来。但是只要认真学,就能学好。他们也一样。"这种认为能帮助自己的办法也能帮助自己学生的想法,实际上有一个前提:就是所有人的学习经历都一样。而这种观念正是实习生需要克服的,他们需要学习的不是从自己的经历出发,用一贯的教学方式去套教学,套学生;而是要走近学生,看他们学了什么,怎么学,才能开发出有效的教学。其他实习生对这类学生的评价——"他们也需要关注"——提醒她,自己的观点也许过于片面。与李老师的交流也让她意识到学生都需要关注需要爱,也需要帮他们加固薄弱的学习基础。有了这种观念的变化,她才开始在课堂教学上下功夫。

其次,李敏发现了自己现有的知识技能与教学实际需求之间的差距,便积极寻求学校老师们的帮助。这种主动学习和谦虚求教的劲儿让她获得在教学实践中颇有成效的李老师的帮助。李老师愿意分享其教学经验,而且开放她的课堂,让李敏能看到具体的教学过程并与她讨论自己设计教学的意图。研究观念判断和行为改变的学者 Nesbitt 和 Ross(1980)指出,如果人

们体验到与自己原有观念不同的经验,而且这些经验生动(vivid)、具体(concrete)、富有细节(detailed)而且合情合理(plausible),人们固有的观念就有可能改变。首先意识到不同,然后观察到具体差异,之后体验到不同行为的具体结果,李敏在与李老师坦诚开放的交流中看到自己的局限性和别种教学观念、实践的有效性。这种学习过程是内置于(situated)真实教学实践中的,它以具体教学任务(例如习题课)为中心,由教学态度积极、教学经验丰富的老师加以指导(Orland-Barak, 2010),最后在李敏自己的课堂里生长出适宜她自己、适合她的学生的教学方式。

其三,李敏并非照搬李老师的教学,她使用了多种资源——其他实习生与学生的互动;李老师的教学经验;易老师提供的教学论文集——来思考自己的教学。"转化"是她对自己内化这些外在资源的要求。教学不能简单复制,因为它是一个流动的过程,教师根据学生的反应不断调整教学。教师不仅仅解决问题,更在行动中思索衡量不同的教学目的和教学手段(Lampert, 1985),根据当下的情况采取具体教学方法。李敏正是在她对自己学生和教学的积极思考、在观察自己使用各种学来的方法形成的教学效果的过程中逐渐"转化"这些外在的教学资源。

如 Featherstone(1993)所描述,新教师要经历"内省和外溯的旅程(the journey in, the journey out)"才能渐渐塑造自己的职业身份认同,李敏也通过不断了解学生和根据学情建构教学来获得对自己的肯定和对教师职业的认同。学习是现有知识界域的扩展和延伸。凭借着自己的认真思考、积极讨论与良师指点,李敏不断学习如何以开放的态度跨越各种文化和观念上的边界,成为一名教师。她的经历对实践取向的教师教育课程有何启示呢?

六、讨论:支持跨边界教师学习的教师教育课程

上文分析了顶岗实习生学习教学面临的各种文化和观念的边界,理论与实践的分离,城市与农村的差异,教与学身份认同的二元分离,都构成了顶岗实习生学习过程中的困难。跨越这些边界的学习需要他们在实践遇到的重重困难中发现问题,积极寻求各种教学资源,在优秀的指导教师的引领下学习解决教学问题。跟访的顶岗实习生需要更多的系统化的支持,而不是让他们各自摸索;这需要实践取向的教师教育课程(Ball & Forzani, 2011;胡惠闵,崔允漷,2012)—— 基于具体教学实践,反思教学观念,融合教育学

知识、学科知识和学科教学知识。

基于对顶岗实习的田野调查,本研究认为,这种实践取向的教师教育课程有三个支撑点:具体的教学任务,丰富的课程资源和教师反思。在顶岗实习中,实习生需要面对的是各项具体的教学任务:备课,组织课堂教学,布置作业,设计分析和讲评考卷,家访,班主任工作,班会等。完成这些教学任务需要技能,更需要深厚的教育学、心理学知识和积极的教育态度。以具体教学任务为中心,分析如何处理可能遇到的问题,联系教师教育课程理论,才能让实习生活学活用。前文何辰举例的班主任工作艺术课,便是以具体的教学任务——班主任工作为中心,设计各种案例让学生讨论如何运用所学知识来解决问题。除了这门课之外,顶岗实习生接受的教师教育课程都呈现两段式:理论知识学习和在实习中应用。但是脱离了具体情景,理论知识学习缩水成对抽象术语的记忆;到了实习过程中,要再次联想和体验,有可能与理论知识联系起来,但是大多数还是在试错中摸索经验。因此,在实习前的教师教育课程中若能将理论知识置于具体教学任务和案例的分析,实习生对教师教育课程中的理论知识应有更深刻的理解,也更容易将这种理解迁移到教学实习中去。课程资源不限于文本。实习生之间的讨论、各种教学类书籍、指导老师的建议都能为实习生提供新的视角和各种可行性方案。实习生先在的经验和观念可以通过反思作为教师教育课程的内容加以分析,只有通过对自己的不断追问,教师方能成为主动地课程建构者(Clandinin & Connelly, 1992)。

图1展示本文将具体教学任务置于中心,辅以各种课程资源的观点。以习题课为例,实习生在实习过程中接触到大量习题课,但是他们一开始并不知道应该如何上这种课,而且有可能把它单纯地上成备考课。对于刚刚开始学习教学的实习生来说,习题课是一个具有可操作性的教学任务,让他们能了解教材重点和学生的学习情况。同时,"精"讲考点并不意味着"仅"讲考点,实习生也意识到,在突出考点的同时也必须让学生掌握相关的基础知识点,形成相对系统的知识体系,否则孤立地讲授一两个考点,学生也不能理解和接受。若能以习题课为一个教学任务纳入教师教育课程,有针对性地让实习生学会辩证地看待标准化考试,将其作为分析教材和学生的切入点,以学生的理解而非分数作为教学目标,并掌握试题分析的技巧,或许能帮助学生更好地适应教学实习和充分使用试题讲解来促进教学。

分析具体教学任务和解决实际问题,要给实习生在实习前和实习过程中提供丰富的课程资源让他们选择。其中,指导教师和教师教育者之间的

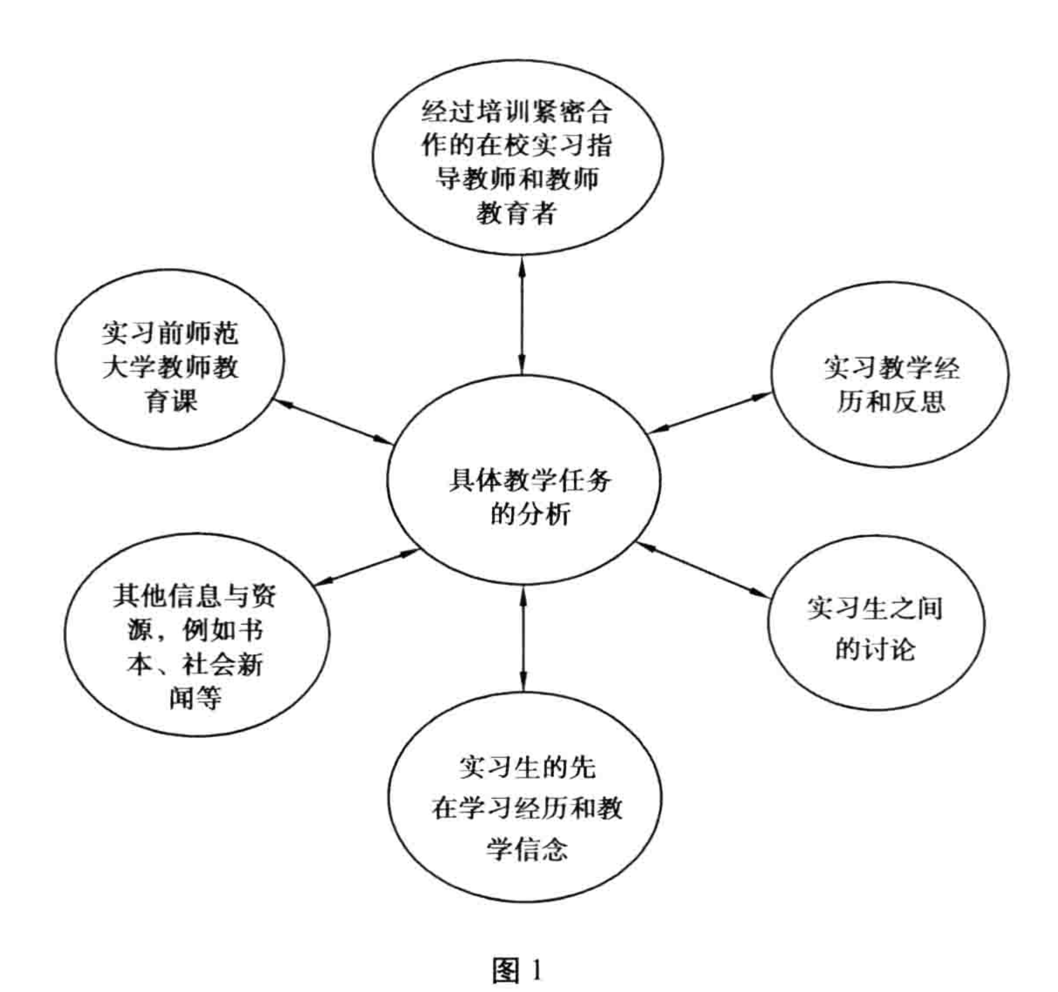


图 1

合作尤为重要。实习生们认为学校的实际教学要求和学生的学习情况决定了自己的教学方式,较之来自"象牙塔"的大学学科专家,同属一个工作环境的指导教师提出的建议更切合自己的教学实践,也更能帮助自己解决迫在眉睫的教学问题。例如,本研究跟访的实习学校有一位中文系的教师——谢老师,来听课。他不辞辛劳,认真听了实习生主讲的数学课、语文课、化学课和英语课,并且与实习生座谈点评。可是,实习生们抱怨其点评过于"理论化、理想化"(张芳),"不理解这所学校的实际情况和学生的情况"(李敏)和"不懂我们化学的教学就该让学生先掌握概念"(陈泠)。教语文的实习生冯青听到自己精心设计的课《醉翁亭记》被点评为"不像语文课,更像是地理课",哭了。当谢老师离开学校后,冯青说能理解谢老师的点评,类似于自己的在校指导老师对自己提出的"语文课要上出美感,而不是简单记忆词句"的要求,但是她希望谢老师可以理解她的课堂设计意图是让学生掌握字词在先,而后理解课文的内涵。相比之下,他们更愿意听取学校指导教师的建议。但是并非所有的指导教师都能像李老师那样给实习生以正面的影响。

英语实习生张芳与她的指导教师易老师对于学生和教学有不同的观点,易老师经常给她机会独立授课和组织试题,并且随堂给予点评,但是当

易老师的建议让张芳觉得自己的努力未得到肯定,渐渐对教学提不起兴趣。作为唯一一名来自农村的跟访实习生,张芳认为自己教的普通班(3 班和 4 班)学生有学习潜力,希望能帮他们打牢知识基础,同时用自己在师范学校学到的教学技能帮学生提高语言交流能力。但是“英语口语不考,不受重视”,而且指导老师对学生的评价是要像教“傻子”一样对待他们。她对于学生的评价受到指导老师的影响,但是又不完全符合自己对学生的判断,在矛盾中,她选择完成指导老师教给的教学任务,仅仅让学生通过重复做题记下基本的应试点。她自己的教学观念和对学生学习程度的理解得不到足够支持,渐渐被自己否定:“也许易老师说的也有道理,能掌握几个知识点就掌握几个。对这些学生来说,怎么多讲(知识点)啊?我都不知道该怎么让他们理解那么多内容。”

指导教师对实习生的指导有多种模式(Wang et al., 2004)。不论教学指导以何种模式出现,开放坦诚的关系,实习生的细心观察,指导教师的适度指导,以及双方对学生和教学的积极态度都是不可或缺的。一方面,实习生从指导教师的课堂指导中获取教学技能;同时,指导教师对于学生和教学的态度也深刻影响着实习生。李敏从李老师身上学到的乐观精神和对普通班学生深切的关爱,正是促使她不断磨练教学技巧,深入了解学生和教材的动力。若指导教师对于学生的期望值低,以背诵和应试为教学目的,实习生如张芳学到的多是技术性的教学方法,其面临的最大问题是如何真实地了解学生并根据学情调整教学。如此看来,实习指导教师的选择很有讲究,也有必要对这些指导教师进行培训,让他们理解实习生的个人学习需求,同时与师范大学的教师教育者合作,共同开发从一线教学实践中生长出来的教学案例,供教师教育课程分析,也作为实习的准备。

另外,培养实习生反思的习惯和发现、分析、解决问题的能力,是在具体教学任务和可用课程资源之间建立联系的关键。同样去向李老师请教的其他几位实习生并没有发展出像李敏那样的积极教学态度和自己的教学方法。在田野调查中,我并没有深究李敏如何思考李老师的教学并迁移到自己的教学反思中去;也没有询问她从何处习得这种反思和分析的能力。也许这是以后的研究者和教师教育者可以进一步探究的问题。

最后,实习生对于顶岗实习的理解受限于他们对自己职业的规划和对顶岗实习目的的认识。大部分跟访实习生并没有打算留在农村执教,有的还一边实习一边准备考研。这在很大程度上限制了他们对实习的时间和精力投入。顶岗实习让他们能有第三手准备,如果找不到好工作(在城市的公

司或者企业),也没有考上研究生,他们还可以凭借顶岗实习的经验去谋一份教职,最好是在城市中学。一方面,教师教育课程要帮助职前教师进行职业生涯规划,一方面,社会和国家也要给他们提供教学专业发展的制度保障,让他们相信,在农村基层执教,是一份不错的职业和宝贵的人生经验。

七、结　语

本研究尝试理解顶岗实习生的实习经历和学习体会,发现他们需要克服自己的知识、视野和文化的局限性,勇于跨越边界,掌握课程分析和课堂教学技能,灵活运用学科教学知识,相信学生能够学习,尊重学生差异,并根据学生的实际情况调整教学。

2011 年中国教育部颁订的《教师教育课程标准》以儿童为本、实践取向、终身学习为三大基本理念,促进教师的专业发展;不仅加大了实践环节的比重,还在课程内容和课程实施方面有较强的实践取向。与之相呼应,本文认为,作为教师教育课程的一部分,教育实习应该与理论学习——包括教师教育理论、学科教学内容和学科教学法——紧密衔接,教育实习也应帮助实习生理解和运用在师范院校课堂上获得的理论学习内容。我进一步提出以具体教学任务为核心,提供多种课程资源,促进教学反思的教师教育课程模式。这种模式需要加强师范大学和实习学校之间的联系,共同开发为实践基础以具体教学任务为载体的教师教育课程,同时鼓励和指导师范生根据自己的知识和经验"建构"(make),而不是被动"接受"(take),自己的教学知识技能和身份认同。

[**参考文献**]

[1] Anagnostopoulos, D., Smith, E., & Basmadjian, K. (2007). Bridging the university-school divide: Horizontal expertise and the "two-worlds pitfall". *Journal of Teacher Education*, 58, 138-152.

[2] Akiba, M. (2011). Identifying Program Characteristics for Preparing Pre-Service Teachers for Diversity. *Teachers College Record*. 113(3). 658-697.

[3] Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*. 50. 1-5.

[4] Ball, D. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to

teach. *Journal of Teacher Education*. 51 (3). 241-247.

[5] Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2010). What does it take to make a teacher? *Phi Delta Kappan*, 92 (2), 8-12.

[6] Ball, D. & Forzani, F. (2011). Building a common core for learning to teach. *American Educator*. Summer. 17-21, 38-39.

[7] Britzman, D. (2003). Practice makes practice: A critical study of learning to teach. Albany, NY: SUNY Press.

[8] Bullough, R., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 13-21.

[9] Castro, A. (2010). Themes in the research on preservice teachers' views of cultural diversity: Implications for researching millennial preservice teachers. *Educational Researcher*, 39 (3). Pp. 198-210.

[10] Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Curriculum Research*, pp. 363-401. New York: MacMillan.

[11] Cohen, D. K. (2010). Teacher quality: An American educational dilemma. In M. M. Kennedy (Ed.), *Teacher Assessment and the Quest for Teacher Quality: A Handbook*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 375-401.

[12] Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 523-545.

[13] Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

[14] Dewey, J. (2003). *Experience and Nature*. New York: Kessinger Publishing.

[15] Featherstone, H. (1993). Learning from the first years of classroom teaching: The journey in, the journey out. *Teachers College Record* 95 (1). 93-112.

[16] Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87, 255-273.

[17] Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*. 103(6). 1013-1055.

[18] 胡惠闵,崔允漷.《教师教育课程标准》研制历程与问题回应[J]. 全球教育展望,2012,41(6):10-21.

[19] Hyland, N. E., & Noffke, S. E. (2005). Understanding diversity through social and community inquiry: An action-research study. *Journal of Teacher Education*, 56, 367-381.

[20] Jiang, H. (2012). Learning to teach low socio-economic pupils: Pre-service teachers' understanding about education and social difference in China. *New Waves-Educational Research & Development*, 15(1), 23-45.

[21] Kennedy, M. M. (2010). Approaches to annual performance assessment. In M. M. Kennedy (Ed.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: A handbook.* San Francisco: Jossey-Bass, pp. 225-250.

[22] Keosuo, H. (2008). Putting the patient in the middle: Managing chronic illness across organizational boundaries. In R. Sorensen & R. Iedema (Eds.). *Managing Clinical processes in the Health Services* (pp. 73-85). Sydney: Elsevier.

[23] 李建强,戴建兵,刘建军,等. "特岗计划"与打造优质教师队伍探析[J]. 河北师范大学学报/教育科学版,2009,11(12). 61-64.

[24] Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? *Harvard Educational Review* 55 (2). 178-194.

[25] Lazar, A. (1998). Helping preservice teachers inquire about caregivers: A critical experience for field-based courses. *Action in Teacher Education*, 19(4), 19-28.

[26] 刘毅玮,等. 强化师范生实践教学的重要环节——对河北师范大学"顶岗支教"的调查与分析[J]. 课程·教材·教法,2010,30(12):94-99.

[27] Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study.* Chicago: University of Chicago Press.

[28] Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods(2nd ed.).* Beverly Hills: Sage.

[29] Nesbitt, R. E. & Ross, L. (1980). Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment. Englewood Cliffs, NJ: Pretice-Hall.

[30] Orland-Barak, L. (2010). *Learning to Mentor-as-Praxis : Foundations for a Curriculum in Teacher Education.* New York: Springer.

[31] Pecheone R. & Chung R. (2006). Evidence in Teacher Education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36.

[32] Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. pp. 102-119.). New York: Macmillan.

[33] Sparks, D. & Hirsh, S. (1997). A New Vision for Staff Development. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

[34] Stanford, G. (1998). African-American teachers' knowledge of teaching: Understanding the influence of their remembered teachers. *Urban Review*, 30, pp. 229-243.

[35] Star, S. L. & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19 (3). 387-420.

[36] Wang, J., Strong, M., & Odell, S. (2004). Mentor-Novice conversations about teaching: A comparison of two U.S. and two Chinese cases. *Teachers College Record* , 106(4), p. 775-813.

[37] Ward, C., Nolen, S., & Horn, I. (2011). Productive friction: How conflict in student teaching

creates opportunities for learning at the boundary. *International Journal of Educational Research*. 50, 14-20.

[38] Wilcox, K. (1982). Differential socialization in the classroom: Implications for equal opportunity. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt Rinehart & Winston.

[39] Zeichner, K. (2010). Rethinking and connection between campus course and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.

[40] 张爱华,宋萍,刘兆丰. 高师院校人才培养模式探索——河北师范大学"3.5+0.5"顶岗实习支教模式研究[J]. 教育研究, 2009,11(358):101-104.

[41] 赵冬臣,马云鹏. 从教师专业知识状况看教师教育课程改革[J]. 课程·教材·教法,2011,31(10):18-23.

[42] 郑永江,陈志菲. 高校师范生"顶岗支教—置换培训"模式探析[J]. 高教探索,2012(1):97-101.

[43] 钟启泉,胡惠闵. 我国教师教育课程标准的建构[J]. 全球教育展望,2005,34(1):36-39.

[44] 钟启泉,等. 教师教育课程标准的国际比较研究[J]. 全球教育展望,2008, 37(9): 25-36.

[45] 朱思文. 关于我国民工潮问题的反思[J]. 中国报道,2006(3).

3

以作业中的错误为媒介的文化教学法：上海王老师几何证明教学中的作业实践①

◆ 方燕萍(南洋理工大学)

【摘要】本文从文化历史活动理论和认知心理学中"工具的媒介作用"的视角细致地研究了上海一位有经验的数学教师和她的同事们如何把几何教学中的"错误"转换成教师和学生共同的学习机会和资源。本文翔实地刻画了作业批改的符号、评语及其伴随的心理过程所形成的一种缄默的以错误为中心的双向交流的语言——它穿插于课堂讲评和单独辅导以及同事间的非正式交流之间，揭示教师日常工作中循序不断地对作业的信息进行分类、收集、处理和有效利用的作业实践过程。同时，这是一个充满期望和现实的矛盾、富于情感特征的过程，也体现了集体性的教学推理和知识构建。研究也挖掘了学科、课程、社会和文化的深层环境对形成这种作业实践所起的作用。作业的中介作用和"错误"的转化功能对理解和企划教学资源有着很重要的启示，显示了教学资源、人工制品、教学机制和社会文化里蕴藏的巨大潜能。在中国文化背景下，它们可以被用来大大增加教学资源的利用和学习的效果和产出。在某种程度上讲，这是中国数学教学文化中一个不可言传的秘密。

---

① 中国人民大学外国语学院硕士生刘宏博翻译了本文的英文初稿，北京大学外国语学院教师李莉春校译了研究发现和结论部分，中国人民大学外国语学院教师郝彩虹校译了其余部分。本文作者最后对全文进行了修改和校订。

一、王老师典型的一天[①]

十一月中旬一个清冷的早上,7 点 40 分,王老师——上海西南林立中学的一位中年数学教师,正在三楼的教师办公室里忙着批改作业[②]。位于一幢简朴的 L 型五层教学楼的尽头,这间八年级教师办公室由六位八年级老师共用:两个数学老师——王老师[③]和赵老师(一位三十多岁的男老师),两位历史老师,一位语文老师和一位英语老师。

林立中学位于一个大型居民区的繁华地段,是一所学术能力中等偏上的学校。在过去十年左右的时间里,所有班级的平均规模都在 60 个学生左右[④]。王老师、赵老师和另外两位同事承担六个八年级班的数学教学工作。王老师教(2)班和(4)班,每个班有 58 名学生[⑤],她的课桌上总是堆满了学生的作业本,收上来,批改完当天就发回到学生手中。

当我问她为什么一天刚开始就忙着批改作业时,她带着一种紧迫感回答道:"我今天上课必须用这些作业!"她补充说:"学生们的作业做错的都不一样;也就是说,他们出错的类型不同。"她给每道几何证明题批上钩或叉,或在证明步骤旁写上评语。像往常一样,她批完一份学生作业就在末尾写上日期(那天是 2002 年 11 月 19 日),然后把该作业本合上放到批完的那摞作业上。她如此解释自己对批改作业的一丝不苟:"我得尽早训练他们的逻辑思维习惯!"

在短暂喧闹的课间十分钟和午餐后休息时间,她简要辅导了主动来她办公室问问题的学生,还有那些因为不认真做作业被她叫到办公室的学生。

---

① 本文中的学校、教师和学生姓名均为化名。

② 教师办公室是教师工作和交流的地方;但学生却是这一教师工作场所中工作活动的日常参与者。

③ 无论是在学校还是在社会上,一位老师通常被称呼为"王老师""李老师"等,以示尊敬。

④ 从 2002 年开始,随着上海生育高峰期的过去,初中一年级的学生入学人数降低了。根据上海市政府的明确规定,普通中学的班级容量一般不得超过 45 人。

⑤ 与四班相比,二班数学弱的学生比例比较高,但两个班都有数学学得很好的学生。因此,二班没有被称作"慢班",而是被称为四班的"平行班"。上海的中学没有按学生能力分班的做法;所有学生用相同的教材和练习册,参加同样的考试。

第二节课时,赵老师上完课回来,坐在紧邻他的王老师的办公桌前,开始和王老师一起批改作业。在批改中,他们时而交流作业的问题,时而抱怨学生们的错误。第二节课的后半节,另一位较年轻的八年级数学老师进来分享她的教学心得。一开始,三位同事简要谈论了当天下午他们要参加的年级组备课会,讨论期末考试的准备工作。接着他们详细地讨论了一道有争议的作业题和学生们作业中让他们哭笑不得的错误。

当第三节课的上课预备铃响起时,王老师一只胳膊夹着批好的作业本,另一只手拿着木质量角器,到四楼去给(4)班上课。她先用十分钟讲解了她在批改三道作业题中发现的问题,包括第一节课间她辅导过的一个男生问过她的问题。

讲解完学生前一天关于垂直平分线方面出现的错误后,她转向今天要讲的新内容——角平分线。到第四节课,她在(2)班开始上课时,她的教学安排有些不同于(4)班。她先用六分钟回顾了垂直平分线定理及其逆定理,又用了四分钟讲解了她刚在上一个班讲过的三道问题中的第一个问题①。

上完第四节课后,王老师回到办公室,继续批改还没批完的(4)班作业。11 点 45 分时,她去教师餐厅吃饭。饭后大约 12 点 45 分,她开始批改(2)班的作业,还花了较长时间辅导两个作业做得马虎粗糙的男生。

下午第一节课,王老师和她的同事们在图书馆开年级备课组会议。他们就学校要求期末考试取得更高班级平均分的政策展开了讨论。这将意味着他们必须花更多的时间来提高差生的考试成绩。然后他们确认了彼此的教学进度,决定为不同程度的学生设计针对性不同的复习安排,然后进行分工。他们一致同意把复习中安排的额外练习像对待家庭作业一样来处理:老师要监测并讲解所有的错误,然后要学生马上改正。

会后,王老师给(2)班学生进行了一个小测验以巩固新的学习内容,然后继续批改(2)班的作业。她还叫了五名(2)班学生就他们作业中出现的错误进行额外单独辅导。在这一天结束时王老师仍然在批改作业并与赵老师讨论提高期末考试平均分的做法。下午五点半她才离开办公室回家。

---

① 王老师告诉我,我的提问促使她思考为什么她会在教第二个班时作那些调整,她经常这么做但在我询问她之前她自己从未意识到。

二、作业在王老师工作日中的被重视程度

王老师典型的一天中,作业在她教学实践中几乎每个主要部分都起着显著作用。批改作业伴随着王老师一天的开始和结束,她花了几乎四个小时认真处理了近120份作业(包括80分钟的作业批改时间以及与同桌赵老师的讨论)。王老师的平均教学工作量是两节40分钟的课以及额外一节课用来做小测验并向班级反馈结果。这天她的课堂教学时间总计120分钟(两个小时)。另外,她在课上为学生选择讲解了一些作业中出现的问题,并且在休息时间为个别学生提供了单独辅导,这两项活动占用了她一小时左右的时间。她还在办公室里、年级备课组会议的一开始,与除赵老师之外的其他同事简要探讨了作业问题。而该会议又占用了她30分钟的时间。总的来说,王老师在学校的九个小时中约有六个小时(一天时间的60%)都花在与作业有关的活动上。

这就是王老师教几何证明一章时典型的一天时间分配情况。批改作业时,她需要特别注意学生证明过程的每个步骤。当她教下一章的函数计算时,用在批改作业上的时间显著缩短。

对王老师来说,作业之所以重要不仅是因为作业占据了她工作日的大部分时间,更因为作业使她在揣摩学生所犯的错误及帮助学生学习的过程中与学生和同事们有大量的互动。这种做法潜在地模糊了教学和非教学工作的界限,并使作业从学生的专门任务转变为教师工作中不可或缺且备受重视的一部分。王老师的作业活动将教学和学习联系到了一起;作业对教师学习(特别是在理解学生所犯错误方面)和促进学生学习上的作用同样显著。

着眼于建立以作业为中介物的教学和学习理念,本文将探讨如下三个相互关联的研究问题:

- 作业活动中需要什么样的教学和学习?作业活动使何种教学和学习成为可能?
- 这种作业驱动的教学实践是如何帮助我们理解课程、社会和文化对一个数学教师的工作的期望的?
- 此项个案研究以哪些方式使我们对上海中学数学教师在工作场景中继续学习的本质管窥一斑?

在下文中,我简要综述教学中作业使用的相关文献,并整合指导本研究设计和分析的几种相关概念视角:我使用了认知心理学的方法来分析王老师与作业相关的行为和理念,并用文化历史活动理论来研究错误转换成教师和学生学习机会的过程。活动理论也帮助我深入揭示社会和文化深层环境。讨论部分论证王老师的作业实践对教与学起到的协调作用及其对教师教学和教师学习创造资源的能力的启示。

三、文献综述和理论框架

家庭作业为学校教育所共有(Stevenson & Stigler,1992; Ho,2001)。通常,家庭作业不同程度地涉及学生、教师和课程,是通过额外练习加强课堂教学的一种方法,主要在课后或家中完成(Corno,1996;Reynolds & Muijs,1999)。据有关学生学业成绩的国际比较研究(如 TIMSS-Mullis et al. ,2000)报告,高分国家的学生每晚在家庭作业上花费更长时间。研究发现,东亚国家的家长把家庭作业作为孩子课后时间很重要的一部分,他们还帮助和监督孩子们完成家庭作业(Stevenson & Stigler,1992)。然而,在美国,家庭作业常被看作一种干扰,甚至认为家庭作业"撕裂了孩子们的家庭生活"(Corno,1996: 29; 又见 Cooper, 1989)。在中国,近年来的主要教育改革大力提倡减少学生作业负担,让学习更加愉快有趣。而美国最近的教育改革却倡导教师留更多的家庭作业来提高学生们的学业表现(Cooper,1989; Corno,1996:29)。虽然对这些问题进行比较探究非常有趣,但本研究并非致力于家庭作业在孩子们的学习和公共舆论中扮演的角色;相反,这项案例研究探讨的是在某一文化背景下,家庭作业在教师教学和教师学习中所发挥的作用。

Leinhardt (1990)在研究专家型教师的课堂教学及其认知时发现,一位专家型的数学教师上一课就开始点评或纠正家庭作业的行为与更高的学生成绩直接相关(Berliner, 1986;Leinhardt, 1990)。TIMSS 对美国、德国和日本的八年级数学课的录像研究表明,检查家庭作业在美国和德国课堂上很常见,他们通常"在一节课开始花较长的时间来检查订正作业",反之,日本课堂上只是"快速回顾一下昨天的课程"(Stigler & Hiebert, 1999:31)。

Leinhardt 和 Greeno(1991)发现,专家型教师检查订正家庭作业"只占课程内容很小的一部分(通常是持续 2 ~ 5 分钟的核对)。但即使是粗略的核

对也能帮助实现多重目标”(Leinhardt & Greeno,1991:238-241),比如可以记录出勤情况,还能了解谁没完成当天的作业,发现学生们出的错,以及决定如何调整课程解决当下存在的问题。Leinhardt 和 Greeno 的研究兴趣并非针对教师如何使用作业提升学生成绩。他们关注专家型教师和新手教师在教学行为上的总体差异——他们的教学方案和思考程序——从而为设计专家型教师的评估任务提供更多思路,为新手教师提供支持性指导。

为数不多的针对教师使用家庭作业的研究从未深入研究教师如何使用家庭作业促进学生学习。据我对美国中学数学课堂的观察,教师上课时核对作业只是检查哪些学生完成或未完成作业并给出正确解题过程和答案。通常繁重的教学负担下,老师没有时间批改作业。每天的教学和办公以教室为营,他们几乎没有时间和空间与同事沟通。这也可能说明有关家庭作业的研究很少试图理解作业是如何影响教和学的过程,尤其是家庭作业对教师专业学习的作用。Paine、Fang 和 Wilson (2003) 却发现,家庭作业是上海中学数学新教师参与年级组办公室日常谈话中的常见话题,她们暗示这类谈话也在帮助新教师学会教学。因此我们需要更多研究、理解课程(作业作为核心成分)和教学材料在教学及教师和学生的学习中的中介作用(Ben-Peretz,1990;Remillard, 2005),以及教师在工作场所继续专业学习的分步式本质(Webster-Wright, 2009)。对这些方面的深入理解将拓展我们对英语文献中的形成性评价和教学资源互动理论的理解和应用(Cohen 等,2003)。来自不同文化情境下的研究发现能产生更耐人寻味的理解。

例如本文开头写照中所描述的,王老师不仅利用作业来发现学生的错误,通过作业来分析错误产生的原因,思考处理错误的方法,而且还通过讲解和辅导帮助学生们改正错误。这种借助作业的交流与中国教育传统附着在“错误”上的文化价值观息息相关(Stevenson & Stigler, 1992, Biggs, 1996),王老师和她的同事们的工作就是按这种纠错的文化价值观来组织安排的。

为了理解教师们如何利用作业来协调教学和学习,认知心理学家通常跟踪教师的行为和理念来突出达成目标的行动和对其中的问题进行解决。然而,“分析目标形成及找到问题的社会文化和动机依据”不能成为唯一的研究重心。(转引自 Engeström,1999:22;见 Webster-Wright,2009)。只有把行动放在它如何协调工具和人工制品使用的现实活动场景中细心研究,行动才会变得有意义。这些协调作用中固定不变的是形成行动者的思维习惯、身份认同和文化的因素(Cole, 1995; Engeström,1998)。然而,长期以

来,有关教师专业发展的研究则把学习者、学习过程和所学知识分开来研究,尽管人们承认它们之间是相互关联的。教师参与日常实践的过程也是继续专业学习的过程;割裂这些主题阻碍了该研究领域的发展(Webster-Wright,2009)。

文化历史活动理论认为,人类的活动和学习深受实体工具(如笔、锤子和电脑)和心理工具(如语言、标记和符号)的使用(Vygotsky, 1978; Cole & Engeström,1993)及其参与所属的社会共同体这些中介物的影响(Leont'ev, 1977; Engeström, 1990; Lave & Wenger, 1991)。这些影响并不是为了使用工具而发生,而是指向社会或生产活动的对象和目标。驱动原材料的生产或问题空间中的探究都指向赋予交流、生产或问题解决以意义或价值。同样,王老师认真批改作业,并不仅仅是因为她的工作要求她如此,而是因为她的行动是指向隐含在错误背后的错误理解和困惑,激励她帮助学生不受错误的影响而学习。我们可以把这看作是在考试文化中对正确答案的追求(Lee,1996)或看作是任何文化中好的学习的本质(Biggs,1996)。

对活动理论学家来说,"一个活动的对象目标(object)是理解变化和学习的核心"(Engeström, 2004: 6; 另见 Leont'ev, 1977)。他们倡导跟随专业工作和话语的对象,随专家们一道跨越时空的各种情境和边界追踪其工作的对象和目标(Engeström, 2004: 6)。通过这种做法,活动对象在使用过程中发生的全新转变既勾勒出学习成果形成的轨迹,最后,这些成果被转变为工具和人工制品又反馈到中介活动系统中。Engeström 将这种转换定义为"共同协作中的扩展学习"。同样,研究动态的、转化性的中介达成很有可能同时揭示一个社会实践的内部运作机制和过程,以及所处的实践共同体的松散话语,在这个实践共同体中,成员们构建知识,协商权力结构和文化准则(Lave & Wenger,1991)。

研究家庭作业的批改就是去追溯该工作的对象,即困惑和错误理解如何从被辨认和审视转化为教师教学和学生学习的反馈的过程的轨迹。在本个案中,王老师的行为表现变成了触发她个人思考及与同事们探讨作业和教学的"查找行动"(Leont'ev, 1977; Engeström & Middleton,1996),创造出关于日常工作中作业的话语现象。我们可以假设,久而久之,这种将错误转换成学习的行为将促成对课程材料以及教与学中涉及的数学内容的深层理解。

换句话说,文化-历史的视角意味着知识和学习发生在参与社会实践和话语共同体的情境中(Lave & Wenger,1991),并且分布在社会关系、工具和

话语中(Putnam & Borko, 2000; Spillane et al., 2001, 2004; Cobb et al., 2003)。因此,要研究工具和社会如何影响在岗学习就需要一个更广阔而全面的分析单位。一方面,这个分析单位要从教师的角度出发看他们的行动、社会互动和意义生成如何受当时的情境、每天具体从事的工作和岗位日程的调节和影响。另一方面,应该把当下研究的情境放在更广阔的社会和文化活动环境下进行研究。这种方式既尊重又保留了教师学习经历的复杂性和多样性(Webster-Wright,2009)。

四、方法论

实地调查①的时间是两个月,具体包括:全天观察王老师在办公室、教室和教师会议上所有与作业相关的活动。虽然这期间的教学内容主要是几何证明和函数两个单元,但由于篇幅所限,在此我选择了聚焦几何证明单元。在教师们批改作业时、和同事聊天时以及在王老师完成辅导作业后,我对王老师、她的同事和她在办公室辅导的同学们进行了简短的开放性非正式访谈。观察和访谈的过程都以录音的形式记录下来。在观察后期,在教师们对被观察感到不再紧张后,一些课堂观察我还以录像的形式保留下来。我在观察的过程中做了详细的笔记;所有的观察和采访都被转录并翻译成英文。

五、数据和数据分析

如上文所述,我利用多种资料来源来理解和描述王老师的作业批改活动、话语以及它们相互联动的过程和结果。资料分析是在两个既内在关联又互相转化的层次上进行的:外化或通过物理工具的中介影响;内化或通过心理工具的中介影响(Leont'ev, 1977; Vygotsky, 1978; Cole & Engeström,

① 在开始田野工作之前,我因参与一个大型项目研究,曾参观过这所中学几次。该项目名为"若干国家的中小学数学和科学教师入职研究",该研究由美国国家科学基金会(1998—2001)资助。该研究考察了若干国家的数学教师和科学教师的入职和师徒制;见 Paine 等,2003。

1993)。首先,通过理解批改的符号、标记和书面反馈来确定它们在教学和作业批改中所起的作用。通过整理、分类、对比批改过的学生作业本以及学生的错误,批改行为的结果,我将王老师在课上对一些作业题的讲解和她单独辅导学生的方法与作业本进行了比较。对这些比较的解读基于对她的访谈和我的观察,以及来自不同信息来源的三角验证。在这一过程中,"错误"转换的轨迹就被勾勒了出来。

为了更好地解读作业批改和教师评语中各种符号或标记所传达的意义,以及这些符号标记在几何证明的教与学过程中所起的作用,我还分析了相关课程资料,比如教材单元、批改过的学生作业本、教参和课程大纲。为了理解几何证明的本质、学生对该内容的学习以及《教学参考资料》(上海市教委,1998b)①规定的课程目标和教学任务,我还仔细研究了一些关于数学和数学教育的文献。还翻阅了中国教育的经典名著,以期深入理解隐含在围绕错误开展教与学里的中国文化传统和价值观以及埋藏在教师的角色以及王老师作业实践中的实践性知识。

其次,为了理解教师的行动、深层的教师理念以及这些理念如何协调教与学,我对观察资料和访谈进行了编码。为了理解和阐释王老师的作业实践如何影响她的内心活动,我争取使她在批改作业、辨认和理解错误和给予反馈的过程中所发生的内在教学推理和行为外显化。在跟踪这一转化过程的同时,我也力图去理解王老师外显化的心理活动,比如言辞、对学生作业的抱怨和评论,还有叹息、批改作业过程中流露的失望之情等非言语暗示。这部分分析对理解围绕作业展开的各种紧密相关的活动以及作业批改和反馈如何将教学活动中的各层次目标互相联系起来都很重要。另外,为了理解家庭作业如何调节影响教师们关于学生学习的协作思考、课程要求、教学内容以及王老师和她的同事们在揣摩学生学习困难时所使用的各种知识,我对教师们围绕家庭作业的对话也进行了编码。

---

① 《教学参考资料》是一本与教材配套的小书。该书是根据主题和课编排的,主要内容包括:对教学内容的简要分析、学生学习难点和教学建议(上海市教委,1998b)。

六、研究发现

（一）批改作业——创造以错误为中心的交际系统

1. 标记、符号和书面评语作为一种缄默的交际语言

在文章开头的写照中，打勾、打错号和标注其他符号、写评语、在改完的作业末尾写上日期构成了王老师长时间手握红笔进行的一连串例行动作。表面上看，这些机械的动作勾勒出的是一位学校教师单调的工作生活；然而仔细看，这些行动不仅产生了一套标记和符号把教师的反馈传达给学生，而且还传递了伴随这些行动的心理活动（将在下一部分讨论）。因此，除了用对号和错号表明证明过程的正确或者错误，王老师还在批改几何证明作业过程中使用了许多其他标记和符号。

表 1 列出了王老师的批改动作，以及她批改过的几何证明作业中最常用的标记、符号和评语。表中还给出了这些符号出现的位置以及王老师的期望和对反馈的简要解释。我们从表 1 可以看出：王老师在批改作业中的符号和标记凸显了学生们开始学习写几何步骤时常见的错误：过程不完整；忽略条件；结构不连贯或者结论错误；公式和表达不恰当等。在几何证明过程中，这些符号和标记变成了一种缄默的语言，老师会用这种语言交流学习的标准和期望，在交流的过程中，作业作为一种相互约束的职责和义务来加强及时的工作和改错。

对王老师批改的作业进行取样调查，几乎所有的符号和标记都用在证明过程的一个确定的步骤或者一套步骤中。这就表明王老师不仅要注意证明结论是否正确，还要花时间通览学生们写的整个步骤。换句话说，她的批改注重过程。几何证明的特点就是重视过程，因为几何证明就是将一系列的逻辑上关联的论证组合起来（Davis & Hersh，1981）。这也表明作业在培养学生们从学习写证明步骤的早期就形成有逻辑的演绎推理能力中起到作用。

就它们的功能而言，这些符号和标记类似于那些在编辑一篇文章时使用的标记。欧几里得的几何证明是数学语言的特殊形式，它有一种“受限制的格式”，它的独特的“语言规则”和“程序”要求“抽象化、形式化和公正化”

(Fawcett, 1938; Davis & Hersh, 1981: 148; Shanghai Municipal Education Commission, 1998a)。优秀的证明在结构和标准上和一篇好的文章一样:句子完整,观点和步骤(段落)连贯,伴有证据和有说服力的论证,论证过程的逻辑清楚完整。王老师用批改的标记符号来修改学生们的证明过程是为了提醒和帮助他们培养引用足够证据来支持论证,书写简练,书写过程顺序清晰而且逻辑连贯的良好习惯,——这些都是学好演绎推理必要的技能。

表1 王老师在批改几何证明作业中常用的标记、符号和书面评语

行动标记和评语	如何以及在哪里应用这些符号	反馈和期望
批对号√	在短的证明步骤结束后或者每个较长证明步骤结束后	正确或是可接受
批错号 ×	通常在错误的步骤末尾	错;请改正或重做
使用其他符号(...)	在证明过程的最后结论或条件后没提供推理或者解释来源	
......	证明结束或是需要过程不完整	
? or_? Or...?	问号在证明的步骤后,可以在下面,这是怎么得来的? 或者条件缺失,请改正。	
(?)	圈起来加问号,下方省略来表明不恰当的步骤	缺乏逻辑或结论丢失
____?× ____× (×)	在一句话下面划下划线或把句子圈起来,在一个步骤后面画问号结论错误或者不合辑	
⌈∧ or ∨ <··· or ·· >	插入符号,通常在一个步骤中间或是两个步骤间	条件或内容缺失
	句子或条件被圈起来,用箭头指向合适的位置条件或步骤应该在适当的位置	
⇒ or ⇐	通常从一个步骤转成另一个步骤逻辑上无关或者需要思考一下逻辑	
*	当天批改完的作业的末尾做得很好!	
△	当天批改完的作业的末尾	改正错误!

续表

行动标记和评语	如何以及在哪里应用这些符号	反馈和期望
评语“为什么?”	出现在步骤或一道题结束后	着重提醒，用话语暗示强调上面出现的标记。用书面语言严肃提醒要更正的错误
“写得清楚点!”	总是出现在批改结束后	
“少做一题!”		
“及时交作业!”		
签上日期	比如 11.14(十一月十四日)　在批改完作业的最后	结束批改；提示作业已批；给下次作业提供参考

这些符号和标记并不只用在王老师的实践中；它们也经常用于中国数学教学中，特别是在教师-学生作业沟通方面(Ren & Zhang,2000)。然而，许多批改标记和符号只用在几何证明作业的批改中，特别是那些指导过程，比如箭头、插入符号、下划线、圈出来并用问号或 X 标记，这些都暗示了学生逻辑问题的不同来源，正如表 1 所介绍的。

2. 以错误为中心的双向交流旨在帮助学生们改正错误

从表 1 中的符号和标记的分布来看，这些标记符号大多用来表示证明的不合理性或者证明过程有问题。合理的证明过程或者做得正确的题(比如与函数有关的作业)就会被标记上对号，通常不会再去注意；表意不清楚或者证明过程有问题被注上多种标记或符号，会得到充分重视。由此，错误变成了交流的中心：大家默认任何被标上各种标记符号的证明过程或代数练习都需要多加重视并予以改正。

王老师希望同学们尽快改正错误，大部分同学也都明白并能认真地达到她的预期①。她相信改正错误的过程比完成作业然后交上作业更困难。但是，她并不放任不管或让学生们独自盲目改正错误。首先，正如在开头写

① 学生改错的方法有好几种：在错题旁边的空白处修改；在错题上贴个即时贴，把错题修改写在即时贴上；或者用另一种颜色的笔直接在错误的步骤上进行修改。

照中提过的,翻开作业本后,她先检查学生是否订正了上一次的错误,然后才开始批改新一天的作业。如果他们订正了,她就会先认真地批改完这些已订正过的作业,然后再批改新的作业。

如果她发现学生没有订正上次的错误,她就会在新的作业后写上"请改正错误!"再次提醒纠错。其次,更重要的是,她会用以下两种做法帮助学生们改正错误:在下一节课的开始,她会向全班同学讲解出错频率较高的题并提醒他们注意准确的做法,必备的条件;她也在课间针对学生们出的个别错误进行单独辅导。通过这两种互补的活动,王老师既在课上集体讲评又在课后单独辅导向学生讲解为什么她选择讲解的错误在学习几何证明中很重要,他们应该怎么改正,以及怎样避免同样的错误再次发生。她通过对批改作业的讲解和辅导,收获了很大的成果,而这些成果不是仅仅通过批改作业向学生反馈就能得到的。她使同学们理解错误中隐含的数学思想并引导他们以理解为基础改正错误。直到改正了错误,批改了改正结果,得到了老师的确认,以作业为中介的交流才真正圆满告一段落。

相似的循环过程也同样用于小测试和几何证明单元教学的考试。王老师和同事们使用同一套标记符号来标记测验表格和考试试卷。他们记下在考试中以及出错频率最高的题目和错误的种类以及出错的学生名字并计算出仍然需要帮助同学的百分比。然后利用课间休息或者每周的课外学习时间集体讲评或一对一地详细讲解试卷问题,重点强调多数学生都做错的题目。另外,为了期中和期末考试,每位老师都要写几页试卷分析、成绩分布以及典型错误出现的潜在原因——并写出改善计划。换句话说,用在形成性评价中采用的策略对待总结性评估:认真批改、分析和讲解试卷问题;严格监督学生订正错误并进行再次批改,要求家长签字。这样一来,教师们研究了错误并可以把错误作为教学和学习的资源。

3. 隐含的信念、课程目标与文化传统

在这样一个以作业为中介、以错误为中心、注重过程、由教师辅助的交流系统中,教师的行为即受益于清楚明确的教学目标也是由课程目标引导、学科的性质所决定的。如 Ren 和 Zhang(2000:160)所研究的一位特级教师①所言,"教师批改作业的目的就是检验教学成果、了解知识和技能掌握的程度、帮助学生们改正错误"。对王老师来说,这些标记符号和评语是分析

① 只有极少数的教师或学校领导会因他们对教学和教育的特殊贡献被授予此职称。

学生作业和向学生提供反馈并鼓励他们学习的工具:

> 我不能只是批对号或是错号,我要分析错误然后告诉他们错在哪里并提醒他们改正错误……我知道有些同学有时抄袭别人的作业,即使这样我也会分析他们的错误,然后鼓励他们尝试自己写证明过程;如果我给他们打上大大的叉号会让他们完全放弃学习(观察笔记,2003年11月15日)。

王老师重视“分析”的价值超越了只是标记错误;她相信作业实践在培养学生对数学学习的积极态度以及鼓励学生克服学习几何证明面对的困难起着重要的作用。若没有这样严格的实践:

> 问题就会堆积,教学就很难正常顺利进行,特别是学习几何证明方面,因为每一个概念都建立在上一个的基础上并且彼此密切关联。(个人访谈,2002年11月19日)

王老师的行为也反应了课程和社会对教师工作的期待以及激励学生从错误中学习的价值观。上海几何证明课程的教学目标树立的良好教学形象就是王老师所追求的目标:

> 精通准确的几何概念和语言,学习演绎推理过程和步骤,掌握常用的思考方式以便形成逻辑思维习惯为终身学习之用。
>
> (Shanghai Municipal Education Commission 1998b: 53)

在这些宏伟远大的目标背景下,形成了一种针对教师的作业实践:正如在《教学参考材料》中提到的(Shanghai Municipal Education Commission 1998b: 53):

> 通过适当数量的作业来保证练习和巩固;教师要认真采取措施防止坏习惯的养成,即思维和书写的混乱——不能给出所需的详细步骤或思维不周密。

《上海九年义务教育课程标准》(Shanghai Municipal Education Commission 1998a: 13-14)也要求教师认真批改作业并向学生提供及时的反馈。这在林立中学的学校管理制度中得到加强,即随机收集检查已批改完的学生作业,并将其作为每年教师绩效考核的一部分。在家长看来,数学教师如果不每天收发并批改学生作业,那就不是一位好教师。学校的教师要是都不批改学生作业或者对待学生作业态度散漫不积极的话,那这所学校在附近的名声通常很差。换句话说,作业实践形成于社会期待以及对考试

中"正确答案和高分成绩"的追求,这是那些继承"儒家传统"的国家的学习文化(Biggs,1996:45)。寻找正确答案的同时,错误不是被规避,而是作为"哪些东西还需要学习的指征"(Stevenson andStigler,1992:192)被教师在教学过程中有效利用。

(二)作业实践中的教学法:推理和行动

上节中从可观察到的批改行为以及一系列由此产生的可见的标记符号和评语检验了王老师的作业实践及作业的实物中介作用。正如之前提到的,王老师强调分析在批改学生作业中的重要性,通过它可以了解学生的思维方式和学习效果。她利用自己对学科、教学和学生的理解进行分析。她的心理活动也被她在批作业时的话语和时而透露出的失望显露出来。用Smagorinsky's(1995:25)的话说,她的心理活动"不可见但是深刻影响她的思想和交际"。使这种隐含的心理调解外显化一直是认知心理学以及研究教师思考和学习的挑战。正是这些可观察到的又具周期性的行为使内心活动外显可见(Leont'ev,1977)。

(三)分类、收集、处理、利用信息

回顾一下开头的写照。王老师批改作业中的一个反复出现的行为是翻到作业本的封面查看学生的姓名。当她遇到完成不认真或是问题较多的作业时就会这么做。她特别失望时会大声读出学生的名字。正如她在采访中所言:

> 在批改的过程中,我思考着为什么这个学生出了这个错误,然后,当我翻到封面看到名字时,我的思想状态才恢复正常。(非正式访谈,2002年11月19日)

她的话可能让人觉得她是根据学生的名字来判断作业的好坏。但是,她早在几天前说过:

> 有时我不得不停下来想想学生在阅读和思考同样问题时都有哪些视角。(访谈,2002年11月15日)

也就是说,她根据是谁出了错——一个小组或者特定的个人——以及他们是如何和为什么出错来了解学生学习并处理这些信息。这使她把一个特定的错误或者问题与学生的特点联系到一起,然后斟酌相关的教学方法。

除了查看学生的名字并大声读出,有时她批作业时脱口而出的话语也会反映她当时所想的内容。举个例子,有一次她在批改角平分线的作业,许多学生都忘了考虑垂直的条件(距离与弦的垂直关系)就应用 DCCC 定理(从圆心到同圆的两条相等的弦的距离相等)①。她在批作业时失望地说:"DCCC 的问题!""又是 DCCC!""又一个 DCCC!"然后,她会在下节课利用这次作业给学生讲解。这种言语化的思想对研究她收集信息的种类以及如何利用信息提供了重要的线索。

再回想一下开头的写照,王老师会在批完作业时把作业本分类。她总是把问题较多的作业本放成一摞然后把这一摞反着放在其他的作业本上,这能帮助她与下面未分类的作业本区分开来。这一摞分开放的作业本包括那些需要单独辅导的学生以及下一节课开始她会讲解的问题。这种分类方法表明她在系统地收集和处理信息来调整她的教学。

通过观察她接下来的辅导和讲解活动,我们发现她收集要用到的信息与她所使用的教学方法息息相关。当讲解典型的作业题时,她不仅解释她在一道题中发现的错误,而且在讲解中提供错误的多种体现:"一些学生这样做,其他学生那样写,还有一些同学……"。当她辅导学生时,她对错误的思考让她侧重于每个学生特有的学习问题,以及出现问题的原因。这样的信息随环境的不同而各异,每个学生存在的问题也各不相同,而且也具有多个重心、多元化、临床性和诊断性。(Darling-Hammond,2000)

王老师收集并利用作业信息的方法与专家型教师计划工作中发现和整理信息的网络相似——来源于计划中互动的信息被记录在"认知黑板"上,以便在以后的行为中保存、修改、提取和使用(Leinhardt & Greeno,1991:235)。出于这个道理,批改作业也变成一项有效的计划或备课过程。收集信息和考虑与学生相关问题的同时,王老师也在决定如何调整她接下来的课的内容和上法,并留出时间来澄清不正确的理解和困惑。

简而言之,王老师通过作业实践来实施教学推理和行动(Shulman,1987)。这个过程使她能够更好地理解学生的学习、学科内容、课程以及如何在教学中展现它们。这种推理甚至在她讲评作业和辅导学生作业的过程中仍在持续——使她在讲解一道题时会调整要提的问题并从不同的角度设问。这样一来,作业实践中出现的知识就变得更加实用,适应特定的学生和环境,指向如何支持学生的有效学习(Schwab, 1969; Ben-Peretz, 1990;

---

① 既在同圆中,相等的弦心距是等长的。

Eraut, 1994)。

(四)作业实践的情感特性——内部张力

王老师的作业实践以错误为中心而不可避免引发内部冲突:错误显示着她在寻找却不想看到的那些学生学习和她的教学中存在的复杂问题。在这项工作中,压力和意义的构建交织在一起:

> 批改作业的时候,我也在检查一个学生今天的作业是否达到了我的预期。如果我感觉学生对昨天的课应该没有问题,但是我在他们的作业中还是发现了很多问题,我就会开始考虑为什么他们都会在这么简单的题上出错。(非正式访谈,2002 年 11 月 19 日)

衡量她上课的效率和学生们在作业中的表现既让她对继续评估学生学习充满动力,也造成了因为没有达到她的预期而产生的焦虑。这样的内部张力推进着这种活动(Engeström,1999)。换句话说,教学是一种情感实践(Denzin,1984)——但是 Shulman 的教学推理与行动的模型却不包含这种情感维度。正是这种教学维度使与学生学习有关的情感、认知和行为交织到一起(Hargreaves,2000),也促成了教师的身份认同和知识的构建(Grimmet & MacKinnon,1992, Engeström, 1998)。①

在活动理论中,一个活动系统中的内部张力和矛盾被看作是"变化和发展的动力"(Engeström 1999: 9)。随着一个活动系统的持续转变和转化,活动的集体动机与目标导向的个人行为之间的张力就被强化(Leont'ev,1977;引自 Engeström, 1999)。这个观点对于理解王老师和同事们工作的社会和文化环境,以及工具和人工制品的中介作用非常有利。举例来说,课程作为一种信息资源来引导教学和学习,但是它也带来了一些问题,比如教师和学生每天都会遇到的歧义和困难。学生作业中的错误给教师创造了探究错误并帮助学生解开数学难题的机会,也给教师带来了压力。这体现了 Ben-Peretz(1990)定义的课程"潜力"的辩证特质。

(五)同事合作、集体性的教学推理和知识构建

在没有课的时候,王老师和赵老师几乎每天都在批改作业时对话。他

---

① 遗憾的是,教师工作的情感特性,尤其是这一情感特性对教师与学生的互动和学生学习的影响,目前尚待研究(Hargreaves, 2000)。

们抱怨那些没有预想到的错误以及做得不好的作业,这能够触发他们讨论教学、课程和课堂预期的结果、社会对学生的影响以及其他相关问题。有时就是闲聊,为了缓解压力,并不是为了深刻讨论某些问题。也有时,他们会长时间讨论一个话题——一天中处理的一个重要问题,如在文章开头的写照中显示的就是关于学生们根据演绎推理法弄清等腰三角形的定义①。他们很想知道为什么学生在证明过程中不引用等腰三角形的定义,却一上来就写因为等腰三角形的低角相等。等腰三角形就是有两条相等的边,从这个定义中才能得出两底角相等的命题②。他们总结是因为学生们并不理解这个逻辑,他们需要重新强调一下。(Fuys et al. ,1988)

有争议的作业问题也会引出非正式的同事间的对话(经常在王老师和赵老师间进行的对话)。这些对话的编码表明它们的特点就是轮流说话。作为这个小组最有经验的教师,王老师在推进问题的探究上似乎说话较多。但话语分析表明她只是在其他同事探究、提出疑问和引用反证的例子时才说话较多,是同事的话语触发了她的想法。他们在解决有关学生学习的问题上的合作类似最近发展区,在这个发展区里比较有学识的人就会和不是很有学识的人共同构建知识,从而推进整个小组的探究。

合作型问题解决或者 Engeström 的(2004)所谓协同作业中涉及的知识编码表明教师的学科知识在解决教学和学习问题上起着主要作用。作业为他们提供了利用他们已有的和从教学和学生学习中收集到的知识解决实际问题的机会,这使他们能够继续学习并在岗位上开展深层探究。

在这些同事间的对话中,课程材料所起的权威角色既能赋权又具限制性。它允许教师们质疑其中的歧义和矛盾。通过讨论作业问题中隐含的数学,他们的探讨使得他们对数学学科知识和教学知识探究更深更广(Ball & Bass,2000)。然而所观察的教师从不超越自身去再构建问题或者根据他们自己的教学目的而重新设计问题。相反,他们受教学目标、课程和考试的官方规定限制而不越雷池。他们是课程大纲忠实而又卓有成效的"实施者"。虽然经常意识到各种限制,他们还是很少通过额外的努力来摆脱束缚。

---

① 两条边相等应该被用作证明指定三角形是等腰三角形的条件,但所有学生都把两个底角相等用作了条件。

② 在中国的教材和几何及几何证明的教学中,"等角"的概念(独立角或一个图形的角)通常被用来指"相等的角";但"全等"这一概念(意思是完全相等并且重叠)一直被用来指代相等的图形,就像等边三角形和四边形。

正如在开篇写照中描述的,王老师和她八年级同事之间非正式的对话不仅帮助他们减轻作业压力也为他们创造了共享问题的空间,让他们可以一同探讨作业和教学中出现的问题。因此,作业实践表现了 Engeström(1998)所说的存在于学校系统和课堂教学之间的一个"中间层",它突出了在中国社会"制度环境下作为老师和学生的意义"(Engeström,1998;引自 Cobb et al.,2003:13)。

七、讨论和总结

对上海一个富有经验的八年级数学教师的作业活动进行研究引出对一些重要问题的思考,诸如教学需要什么,如何调整教师工作以便把学生学习放在核心位置,以及作业所表现出的多面性。这项研究也帮助我们重新思考作业在教与学和教师持续的专业学习中的作用。

王老师工作日的大部分时间都要在办公室与学生的作业打交道,也就是她的"后台教学"(Ben-Peretz & Schonmann,2000)。这种长期的日常工作的意义在于她可以不断了解与学生学习相关的问题、从学生作业中及时收集重要的信息并应用于教学。这给教师创造了教学机会并可以帮助学生们解决学习问题。因此我在以下几个方面认为王老师和同事实行的围绕学生错误的教学法是以学生为中心的:首先,错误就是学生学习中存在的问题。通过把这些问题作为教学问题,教师不仅把问题转换成从错误中构建意义的机会,也转换成一种为学生提供及时又详细反馈的方式——错误成为教与学的资源。

从资源使用方面来看(Cohen et al.,2003),作业的这些用途使我们对那些想当然的学校资源的使用的理解上增加了复杂性与丰富性,这是很有意思的。作业既是一种组织的工具也是"一个边界物"(Wenger,1998:58),这"使得(一个)有能力的教师可以成功处理不同的目标的活动之间的互动"(Leinhardt & Greeno,1991:235),又可以处理好教师、学生和材料之间长期累积的复杂的互动关系。基于教师对学生错误改正方面的理解和帮助,通过持续地把班级教学和对学生学习分析以及反馈联系到一起,在教学活动中建立了一个反馈圈。

作业的中介和"错误"的转换作用对理解和企划教学资源有着很重要的启示,表明教学工具和人工制品中存在很大的力量。在中国文化背景下,

它们可以被用来大大增加教学资源和学习结果的使用和效率。在某种程度上讲,这是中国数学教育的教学文化中一个不可言传的秘密。

围绕学生作业来组织教师的工作使王老师的理解和知识贯穿到教具、人工制品和与她时不时一起工作的同事身上。这表明教师的工作并不仅仅在于备课、教学和测评;也包括信息的持续收集、信息的分析和利用从而对教学进行及时决策和调整以更有效地帮助学生学习。这种工作组织方式使教师成为自己教学的研究者,其宗旨就是保证从教学和学生学习中得到的信息可以得到处理和反馈,在教学系统中得到再利用。

这构成了作业使用系统的"内部操作机制"和王老师实践小组的"实践技术"(Lave & Wenger,1991: 102)。我们了解到王老师以错误中隐含的学习辩证法为基础进行的作业实践反映了一种文化的教学方法论(Alexander, 2001; Stevenson & Stigler1992, Biggs 1996)。教学和学习的日常实践通过利用"错误"的教学价值观,将错误转换成"正确"过程中的学习资源组织起来。作为课程工作人员,王老师和同事们批改作业并向学生提供及时的反馈,这是官方课程大纲规定的基本工作职责。对学校制度和大众来说,一个好的数学教师的形象就是认真对待工作并能把工作处理得当。数学教育的社会和文化预期转化为教师的课程工作。

王老师身处她的实践共同体,身边围着的这些人都"参与在一个活动系统中,他们对于工作及其对于他们的生活和小组的意义有着共享的理解"(Lave & Wenger,1991: 98)。这种活动背景组成了系统、结构以及日常实践的中间层(Engeström,1998),这包含工具的使用、信息的流动、交换、构建和学生学习错误的转换。

这种教学文化培养出了怎样的学习?对儒家文化学习环境进行长期观察的学者,例如比格斯(Biggs, 1996:45)把这样的学习叫做"深层方法"和"表层方法"的对抗。他们得出结论"高成就和深层方法是互补的伙伴;深层方法的可靠结果是正确答案。王老师带领学生们走向正确答案;但是正确答案只是结果,不是过程。正确答案对于教学和学习的意义不在于结果而在于从学生的路径寻找和定义问题从而达到学习和理解的"寻求行动"(Engeström & Miettinen,1999)。

这种教学文化建立起并且支持一个严格的问责体系。该系统认定教师应尽可能多地帮助学生在作业、考试和升级毕业中表现无误。这种作业实践的教学文化在帮助中国教育系统,特别是在数学课上,实现过去二十年的"双基"——"基础知识"和"基本能力"——的目标中起着重要作用,这确实

为孩子们的深造奠定了基础。这个系统类似于飞机的驾驶舱(Hutchins & Klausen,1996),把它的知识和职责分布在驾驶人员(王老师和她的同事还有学生)的技术和信息反馈的仪表板上。他们一同工作来防止不可预测的机械故障以及天气情况(错误和学习困难)从而安全地把乘客送到目的地。

数学教育过程中,儒家文化背景下成长的学生们取得了良好的学习成就。然而,工具既通过提供一种行动方法满足了文化实践,但也由于目的明确的习惯做法限制了新的行动。因此可以说,工具既具有解放性又具有约束性,因为他们的历史用途会阻碍他们新的思维方式(Wertsch,1991)。我也发现,上海林立中学的教师在改正错误时没有利用学生的主动性,同时也缺乏创新意识来重构课程要求从而适合他们自己的教学需要。他们仍然停留在以组织和讲解课程考试框架以内的内容的来诠释和解决问题。

最近十年,应试教育受到严峻考验,因其对当今科技和全球经济的需求带来了更多的矛盾和挑战。中国当前的课程改革——致力于发展创造性和解决问题的能力——已经注入了很多数学课程、认知理论和教学法的最新想法,比如以学生为中心,教师只是引导者。为了应对改革的要求,在使自己适应教学和学习的新目标的同时,作业实践的方法仍然发挥着作用。王老师和同事们会经历传统和新思维的冲突。探究作业实践如何协调这些不同经历和过程也一定是件趣事。

八、致　谢

感谢彭恩霖教授(Prof Lynn Paine)、Helen Featherstone 教授和 Gary Syekes 教授在完成此论文过程中对我的指导和鼓励。我特别要感谢 Ian Westbury 教授帮助我推敲论文观点、提供修改意见并与我分享修改的最后文稿。

[参考文献]

[1] Alexander, R. J. (2001) *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education* (Oxford:Blackwell).

[2] Ball,D. L. and Bass,H. (2000) Interweaving content and pedagogy in teaching and learning to teach: Knowing and using mathematics. InJ. Boaler(ed.), *Multiple Perspectivesonthe Teachingand Learning of*

Mathematics(Westport,CT: Ablex) ,83-104.

[3] Ben-Peretz, M. (1990) *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts* (Albany, NY: State University of New York Press).

[4] Ben-Peretz, M. and Schonmann,S. (2000) *Behind Closed Doors: Teacher sand the Role of the Teachers' Lounge* (Albany, NY: State University of New York Press).

[5] Berliner,D. C. (1986) In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*,15(7),5-13.

[6] Biggs,J. B. (1996) Western misconceptions of the Confucian-heritage learning cultures. In D. A. WatkinsandJ. B. Biggs (eds), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual In fluences* (HongKong: University of HongKong, Faculty of Education, Comparative Education Research Centre),45-67.

[7] Cobb, P., McClain, K., Lamberg, T., and Dean, C. (2003) Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district. *Educational Researcher*, 32(6),13-24.

[8] Cohen, D. K., Raudenbush,S. W. and Ball, D. L. (2003) Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.

[9] Cole,M. (1995) Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*,1(1),25-54.

[10] Cole, M. and Engeström,Y. (1993) A cultural historical approach to distributed cognition. In G. Salomon(ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* (Cambridge: Cambridge University Press),1-46.

[11] Cooper,H. (1989) *Homework*(WhitePlains,NY: Longman).

[12] Corno, L. (1996) Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*,25(8),27-30.

[13] Darling-Hammond,L. (2000) Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analys is Archives*,8(1). Available online at: http://epaa. asu. edu/ojs/article/viewFile/392/515,accessed February 17,2010.

[14] Davis,P. J. and Hersh,R. (1981) *The Mathematical Experience*(Boston: Houghton-Mifflin).

[15] Denzin,N. K. (1984) *On Understanding Emotion*(SanFrancisco: Jossey-Bass).

[16] Engeström,Y. (1990) *Learning, Working and Imagining: Twelve Studies in Activity Theory*(Helsinki: Orienta-Konsultit).

[17] Engeström,Y. (1998) Reorganizing the motivational sphere of classroom culture: an activity theoretical analysis of planning in a teacherteam. InF. Seeger,J. VoightandU.

[18] Waschescio(eds), *The Culture of the Mathematics Classroom*(NewYork: Cambridge University Press), 76-103.

[19] Engeström,Y. (1999) Activity theory and individual and social transformation. In Y.

[20] Engeström,R. Miettinen and R. -L. Punamaki(eds), *Perspectives on Activity Theory*(Cambridge: Cambridge University Press),19-38.

[21] Engeström, Y. (2004) A vision of activity theory: possibilities of expansive learning in co-configuration work. Speech at University of Tokyoon September 4, 2004. Available on line at: at http://www.p.u-tokyo.ac.jp/coe/workingpaper/Vol. 13. pdf, accessed February17, 2010.

[22] Engeström, Y. and Middleton, D. (1996) Introduction: studying work as mindful practice. In Y. Engeström and D. Middleton (eds), *Cognitionand Communication at Work*(Cambridge: Cambridge University Press), 1-15.

[23] Engeström, Y. and Miettinen, R. (1999) Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen and R. L. Punamaki(eds), *Perspectives on Activity Theory*(Cambridge: Cambridge University Press), 1-16.

[24] Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*(London: Falmer).

[25] Fang, Y. P. and Gopinathan, S. (2009) Teaching in schools in eastern and western countries. In L. J. Saha and A. G. Dworkin(eds), *The New International Handbook of Teachers and Teaching*(NewYork: Springer), 557-572.

[26] Fawcett, H. P. (1938) *The Nature of Proof: A Description and Evaluation of Certain Procedures Used in a Senior High School to Develop an Understanding of the Nature of Proof.* 13th Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics(NewYork: Bureau of Publications, Teachers' College, Columbia University). ERICED096174.

[27] Fuys, D., Geddes, D., Lovett, C. J. and Tischler, R. (1988) The van Hielemodel of thinking in geometry among adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education Monograph No.* 3(Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics).

[28] Grimmett, P. P. and MacKinnon, A. M. (1992) Craft knowledge and the education of teachers. InC. Grant(ed.), *Review of Research in Education*, Vol. 18(Washington: DC: American Educational Research Association), 385-456.

[29] Hargreaves, A. (2000) Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.

[30] Ho, I. T. (2001). Are Chinese teachersauthoritarian? In D. A. Watkins and J. B. Biggs(eds), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*(Hong Kong: University of HongKong, Faculty of Education, Comparative Education Research Centre), 99-114.

[31] Hutchins, E. and Klausen, T. (1996) Distributed cognition in an airplane cockpit. In Y. Engeström and D. Middleton(eds), *Cognition and Communication at Work*(NewYork: Cambridge University Press), 15-34.

[32] Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*(Cambridge: Cambridge University Press).

[33] Lee, W. O. (1996). The cultural context for Chinese learners: conceptions of learning in the Confucian context. In D. A. Watkins and J. B. Biggs(eds), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*(HongKong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Cen-

tre),25-41.

[34] Leinhardt,G. (1990) Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*,19(2),18-25.

[35] Leont'ev, A. N. (1977) *Activity, Consciousness, Personality*(Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).

[36] Mullis,I. V. S. , Martin,M. O. ,Gonzalez,E. J. ,Gregory,H. D. , Garden,R. A. ,O'Connor, K. M. , Chrostowski,S. J. and Smith,T. A. (2000) *TIMSS 1999 International Mathe-matics Report: Readings-fromIEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade* (Chestnut Hill,MA:Boston College,Lynch School of Education, International Study Centre). Available on line at: http://timss. bc. edu/ timss19999i/math_achievement_report. html,accessed February17,2010.

[37] Paine,L. W. , Fang,Y. and Wilson,S. (2003) Enteringa culture of teaching. In E. Britton, L. W. Paine,D. Pimm and S. Raizen (eds), *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning*(Dordrecht,The Netherlands:Kluwer),20-82.

[38] Putnam,R. T. and Borko,H. (2000) What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*,29(1),4-15.

[39] Remillard, J. T. (2005) Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*,75(2),211-246.

[40] Reynolds,D. and Muijs,D. (1999) The effectiveness of teaching mathematics: review of research. *School Leadership and Management*,19(3),273-288.

[41] Schwab,J. J. (1969) The practical: a language for curriculum. *School Review*,78(1),1-23. Shanghai Municipal Education Commission (1998a) *Shanghai Nine-year Compulsory Education Curriculum Standards*,1998(Shanghai: Shanghai Education Press). [InChinese] Shanghai Municipal Education Commission (1998b) *Mathematics Teaching Reference Material*, 1*st Semester*, 8*th Grade*(Shanghai: Shanghai Education Press). [InChinese] Shulman,L. S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*,57(1),1-22.

[42] Smagorinsky, P. (1995) The social construction of data: methodological problems of investigating learning in the zone of proximal development. *Review of Educational Research*,65(3),191-212.

[43] Spillane,J. P. , Halverson,R. and Diamond,J. B. (2001) Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*,30(3),23-27.

[44] Spillane,J. P. ,Halverson,R. and Diamond,J. B. (2004) Towards a theory of school leader-ship practice: implications of adistributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*,36(1),3-34.

[45] Stevenson,H. W. and Stigler,J. W. (1992) *The Learning Gap: Why Our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*(NewYork: Simon& Schuster). Stigler,J. W. and Hiebert,J. (1999) *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*(NewYork: The Free Press).

[46] Vygotsky,L. S. (1978) *Mindin Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. M.

Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman (Cambridge, MA: Harvard University Press).

[47] Webster-Wright, A. (2009) Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

[48] Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (Cambridge: Cambridge University Press).

[49] Wertsch, J. V. (1991) *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* (Cambridge, MA: Harvard University Press).

4

实习生与指导教师互动模式分析[1]

◆ 张玉荣(中国人民大学)

【摘要】质性研究是一种反映性实践,是研究者在研究设计、资料收集与资料分析之间穿梭往来的过程。其间,资料分析的过程以一种特别的方式推动着研究者与设计方案和资料收集的反映性对话,促使研究者重新框定自己面临的问题、形成新的行动方案。本文通过对"实习生与重要他人互动模式"预研究过程的反思,特别是资料分析过程的具体描述,呈现了作者对个案资料的探究、描述和解释方式,以及作者在"既定框架"和"开放探索"之间不断寻找平衡的反映性实践的过程。

一、引　言

职前教师发展研究中的中心话题之一是理论与实践相分离的问题。国内外很多学者都批评大学开设的教师教育课程脱离学校教育教学实践,学生学到的知识在今后的实际教学中作用甚微,实习生难以适应复杂的学校环境(Zeichner & Tabachnick, 1981; Veenman, 1984; Feiman-Nemser, 1990; Britzman, 2003; Zeichner, 2010; 韩刚, 2008)。而"实践休克"会引起实习生对教师职业的理解和态度发生变化(Cole and Knowles, 1993),从而影响他们的专业学习和个人成长。

[1] 本文为北京大学教育学院陈向明教授主持的教育部人文社会科学研究规划基金项目"知识转化与身份获得——实习生与重要他人互动模式研究"(批准号:10YJA880017)课题成果之一。文中的很多思想受益于课题组成员的集体讨论,在此表示衷心感谢。对帮助我完成调研工作的几位实习生和指导老师也表示衷心的感谢。

作为教师教育的一个重要环节,教育实习应该是联系理论与实践的一个重要中间地带。然而,实习生在教育实习中遭遇了怎样的困惑?他们如何将理论知识转化为实践性知识?如何处理因理论失灵而产生的实践困惑?又是怎样在学习教学的过程中获得教师身份?这些问题不断触动着我的思考。

在我所在的团队里,实践始终是团队学术追求的鹄的。舍恩、阿吉里斯等实践研究的标杆性人物的理论是人人必读的经典。在读过舍恩的反映实践系列之后(《反映的实践者》《培养反映的实践者》《反映回观》),我深深地为舍恩的实践理论所吸引。他的反映实践理论深入实践者的微观世界,通过与实践者之间的行动、对话与反映,揭示了影响实践者专业成长深度与宽度的核心要素。一次读书课上,我们这些站在教育领域的人一方面折服于舍恩理论的精妙,一方面更希望能够从中国语境出发,通过对教育领域专业成长(舍恩的研究中对此领域涉及不多)历程的探索,来丰富舍恩的实践理论。正是这一愿望将我们的目光聚拢到实习生与其他重要人(如教师教育者、指导教师、同辈群体)之间互动的问题上:在互动中,他们怎样行动和思考?怎样通过对话推动(抑或阻碍)反映?这对实习教师的专业成长和个人成长意味着什么?这对他们的知识转化与教师身份获得意味着什么?

二、研究问题的形成

随着思考和学习的推进,堆积的问题似乎越来越多,一时间有些迷失方向的感觉。于是,我带着这些问题,阅读了一些关于教育实习的前沿研究,希望看看别人都在做些什么,做到了什么程度。后来证明,这些文献对于我确定这个研究的价值和形成研究问题起到了极大的推动作用。而此时,一次紧迫的课题申请任务,团队密集的讨论和修改,使我一直散乱于头脑中的各种想法渐渐形成文字。

国外学者对教育实习中的互动研究主要集中于实习生与指导教师之间的对话。大量研究揭示,实习生能否获得教师教育者和学校指导教师的有效指导是影响其实践性学习好坏的一个重要条件(Bullough & Draper, 2004);实习指导(mentoring),所体现的对教学的不同理解会对实习生的学习产生不同的影响(Feiman-Nemser & Parker, 1993; Wang, 2001; Wang, Strong, & Odell, 2004)。实习生与指导教师之间对话的研究也表明,指导教

师对实习生的学习方式、学习结果和教学行为的改变具有显著的影响（Gebhard, 1985, 2000; Freeman, 2000），而双方的有效互动是有效学习的关键（Orland-Barak & Klein, 2005）。

国内对教育实习的研究主要集中在教育实习的制度、模式、问题、对策和国际比较（骆琤，2009；王艳玲，2008；林爱菊，2006；王文静，2001）这些方面。只有少数研究探讨了实习中指导教师的作用、角色、素质要求和身份认同（李伟，2005；熊金菊，2007），黄秀琼（2009）探讨了教育实习中师范生的角色定位，郭新婕和王蔷（2009）进行了一项职前英语教师专业发展的个案研究。总体而言，这些研究多是从教师教育研究者和教师教育者的视角研究职前教师的教育实习，且思辨研究、宏观研究较多。而从互动的视角，对处于这一过程的中心主体——实习生——在与"重要他人"的对话和行动中经历怎样的专业发展过程，以及这一过程如何影响他们未来的专业发展进行微观解剖的实证研究比较少。这正是我的研究可以开疆拓土的地方。

因此，研究渐渐聚焦于实习生的理论性知识与实践性知识之间如何转化，以及在这个转化过程中他们如何形成自己对教师职业的理解和教师身份的认同。研究的主要问题是：在教育实习中，实习生与重要他人的互动对其专业发展具有怎样的影响？

对这个主要问题的回答将围绕以下几个子问题展开：

①在教育实习中，实习生与哪些重要他人互动？形成了哪些互动模式？

②这些互动模式各具有什么特点？它们如何促进或阻碍了实习生的知识转化和身份获得？

③在不同的互动模式中，实习生是如何习得实践性知识的？这些模式如何影响到他们理论性知识与实践性知识之间的转化？

④在不同的互动模式中，实习生是如何理解教师职业的？是如何获得教师身份认同感的？

这个学期我选修了"质的研究方法"这门课。选课之初就有一个比较明确的想法，对职前教师发展或在职教师发展作一次预研究，一方面可以经历一个相对完整的质性研究过程，另一方面可以检验研究计划的可行性，体验作一个这样的研究可能面对的难题，了解在理论上还需要哪些方面的补充。

但令我踟蹰的是：考虑到个人时间、精力和研究对象的特殊性，在一个学期的时间里能否对以上研究问题作出比较全面的回答。出发之时，本来已经有了一个相对完整的计划，但真正接触到研究对象之时却发现自己仍然只是带了一副空脑壳，而初期的挫折更使我对自己的研究问题产生了怀疑。

三、进入现场的周折

这个研究对于我的挑战主要有三个方面。一是时间的紧迫性。当我决定开始这项预研究的时候,北京的两所师范大学的实习工作已经进展过半。如何在所剩不多的时间里(约 3 周)进入现场,看到互动的发生,这将是一大困难。二是研究现场的严格"门禁"。由于此前发生的校园暴力事件,各校非常重视校园安全问题,要进入校园做课堂观察是十分困难的事情。北师大的朋友告诉我虽然她是带队老师,但是实习学校规定只有携北师大介绍信的人才被允许进入校园。三是研究对象的可得性不容乐观。倘若只是单方面研究实习生个人经历,研究对象还比较容易寻找。但是因为此研究涉及实习生与其重要他人的互动,涉及多个主体、主体间的活动和关系,问题就变得比较敏感。特别是在这种关系中的大学教育者和中小学校的指导教师处于权力的高位时,多数不愿别人来观察并且评判自己,加上他们繁忙的教学科研工作,几乎不可能有一丝缝隙的日程,要找到一对愿意帮助我完成研究的互动组合并非易事。因此研究初期,浓厚的焦虑感和无力感纠缠着我,我不断感叹:"研究现场在哪里?""研究对象在哪里?"似乎对于现场和研究对象的选择已经不是选择的问题,而完全要交给运气。

我只好采用了"滚雪球式抽样"的方法。10 月下旬,我去参加了一个熟人主持的"教师专业成长沙龙"。这个已经坚持了五年的学习共同体吸引了很多大学研究者、中学小学的教师和教育专业研究生。正是在那次会上我结识了一个历史专业的教育硕士小杜,建立了初步的联系。我的运气好像特别好,小杜最要好的朋友恰恰是英语专业的教育硕士。由于个人专业倾向,我一直希望能够找到英语专业的实习生,通过对他们的研究,能够对外语师范教育的发展贡献一隅之力。同时,自己的专业背景可以作为与研究对象共事的基础,为研究提供便利。11 月初,终于有了对小李进行访谈的机会。我们一见如故,因此近两个小时的访谈进行得非常愉快。但实际上,访谈结果是令人失望的。从小李那儿得知,她的指导教师教的是高三毕业班,考试任务压倒一切。由于不放心实习生的教学效果,平时除了安排他们批批作业、辅导自习,并未给她们太多的上课机会,更不用说指导了。并且小李所在的实习学校非常不欢迎外来研究者,担心他们的出现会干扰正常教学。不过小李还是给我留下一点希望,她答应回去跟指导老师商量我去观察的事情,并且答应帮我争取实习生小吴的帮助。据说,小吴经常将与指导

老师的日常对话录下来,对教学也非常有想法。

在小李的帮助下,我对小吴进行了访谈。11 月 14 日,我们在图书城见了面。我对小吴能够接受我的访问一再表示感谢,他很幽默,说对我的研究很感兴趣,并且自己将来也想做研究,现在帮助别人也是为自己"积德"。通过对小吴的访谈,我对实习生在实习学校的工作状况、他们对理论实践关系的认识以及个人成长中的困惑与希冀有了更多了解。但跟小李遇到的情况类似,指导教师与小吴之间对话不多,安排他做的也是一些批改作业、辅导自习的工作。他录下的对话并不是他与指导教师之间的对话,而是老师们集体备课、批改作业或教研的录音。他对与我分享这些录音十分犹豫,因为录音对象涉及实习学校的多位老师,并且他对我未来使用这些资料也有担心,因此我也不便再继续要求。放弃这个目标的另一原因是我无法进入现场观察互动的发生,仅凭录音不足以了解互动情境中丰富的信息。

研究至此似乎走入僵局,难以进展。如果再不能进入现场,自己也将无法跟上课程的进度。事实上,前一阶段的工作使我开始怀疑自己所要研究的问题是否真实地存在。理论上,只要有身体共在,在场的各方之间就应该有互动存在。我对互动是否存在的担心似乎源于我对互动的预期——实习生与重要他人以语言为媒介的面对面的交流。从实习生那里得到的反馈似乎又一次印证了 Britzman (2003)曾批判的"教师自成论"的文化迷思,那种自然教师观(natural teacher)相信成为教师靠的不是学习而是天分。同时,实习生的反馈似乎反映了令人悲观的职前教师成长环境——沉浮自主,一切全靠自己。至此,我对师范教育制度有些失望。

正在迷茫中的我收到师姐转来的一份实习生的反思。这个叫玲子的同学在反思日志中那样真诚地讲述了自己在教学中遇到的尴尬和喜悦。她的反思使我仿佛看到当年同样稚嫩无措地站在讲台上的自己;她在"对教学事件的外在反应与个人内心不胜任意识之间的紧张中"的迷茫,使实习生所面对的"实践休克"在我的脑海中变得立体和真实,心中立即有了想走进他们生活的强烈冲动。

博士生论坛质性研究分论坛组织的一次下校活动给我的研究带来了真正的转机。我们访问的 W 小学有着浓郁的教研文化,乐于与同行进行交流,也欢迎研究者到他们那里做研究。这似乎是天赐良机。我迅速通过熟人找到一对师徒,虽然实习生不是英语专业,而是中文专业的学生,但语言教学的许多共性特征还是可以成为我们沟通的基础。指导教师冯老师是 W 小学的教学骨干,为人热情认真。她来参加下午在北大的工作坊,因此路上有机会就我的研究做了简短的交流。我向她介绍了自己研究的初衷,表达了进行课堂观察和辅导观察的希望,并特意强调研究关注的焦点是实习生在实

践中的学习和成长。她说这个研究很有意义,师范生特别缺乏实践经验,如果他们发展得更好一些,孩子们就受益更多一些。她还询问是否需要准备什么,我说不用特意准备,越自然越好。但是由于她们班近期有一次主题班会,需要等两个星期,我说没问题。我想,再次见到冯老师像见了老朋友的感觉,大概得益于我们同龄人相似的经历和性格,以及她参加北大工作坊后对我们团队研究态度的欣赏和认同。

终于找到了研究对象,我很欣喜。遇到这样热情的师傅、乖巧的徒弟,更是缘分。质性研究的过程似乎就是人与事相遇的过程。

四、资料搜集与分析

我的研究资料应该主要是通过参与式或非参与式观察而获得。但是由于进入现场费尽了周折,在遇到冯老师和小林之前对实习生主要是进行了访谈。这些访谈的价值在于不断丰富我对实习制度、实习的现实生态、实习生个人的学习和教学经历的理解,但还不能回答我的研究问题。遇到冯老师和实习生小林的时候,实习已近尾声,而作为编外实习人员的小林①也是因为我的出现意外得到一次讲课机会,故而我只有一次观察互动的机会。在小林上课前,我在W小学中年级办公室巧遇冯老师指导的另一位实习生,见师徒几位齐聚,我便借此机会作了一次约40分钟的焦点团体访谈。在观摩了小林的课堂教学后,我立即观察了指导教师与小林就课堂教学进行的指导对话。两天后,又对实习生小林进行了一次单独访谈。

在资料搜集过程中,我对所有访谈和仅有的一次观察都作了录音,并转写成逐字稿。对访谈文字稿的粗略分析表明访谈资料只能作为佐证资料,并不能触及互动本身。而由于观察的次数仅有一次,资料厚度不够,研究结论难以抽象到较高层次,否则有过度演绎之嫌。鉴于此,我决定仅仅将这一次观察作为一次际遇、一个片段加以分析、理解和阐释。

我的资料分析是一个缓慢艰苦的过程。起初,尝试以逐行编码的方式对观察资料进行初始编码和集中编码(如下图所示),但只做了一个开头就感觉思路不对。这种编码方式似乎更适合于用来分析访谈资料,能够比较有效地提炼主题。然而这种更多关注语义内容的编码方式虽然能够告诉我

---

① 小林所在的大学没有安排教育硕士实习,但为将来求职考虑,小林通过导师联系到W小学。一直以来她只能观摩教学,旁听冯老师给其他实习生的指导。

互动主体间在谈什么,但在揭示他们的对话方式和模式方面略显乏力。而我要处理的是观察资料,是两个行动主体间交替进行着的对话脚本。我要透过这个脚本寻找行动主体间是互动模式。

	初始编码	集中编码
刘:今天时间不够用了。	时间	时间使用与支配
孙:不是时间不够用,是你不会支配时间。	不是不够用	
刘:(笑着说)呵呵,我啰嗦……	不会支配	
孙:(没等刘说完,孙老师说)你自己先说说。		
刘:嗯。首先,等到后面的时候感觉同学发言就不是很积极了,有的环节,还有……	发言	教学环节与学生兴趣
孙:因为他的有意注意时间已经……	环节	
刘:超啦。		
孙:没有(你)那样啦,你…(孙老师欲言又止),接着说。	有意注意时间	
刘:嗯,开始是他们找的时候,就是有几个。		

那么什么分析方法更适合于观察资料呢?回到阅读材料中,终于在Hatch(2007)中找到了答案。Hatch指出,如果分析的是观察资料,则可以为围绕"特定语言""特定个人的说话方式"或"通过打断特定群体的互动或完整事件之间的交往"来组织资料分析。虽然Hatch在书中并未具体展示分析的过程,但这些可为的方面至少给了我一个思考的起点。

于是,我根据Hatch的建议首先确定分析框架,即划定最初的分析层次。Hatch的分析框架并非指固定的结构,而是指"为如何看待资料提出一个大致参数",是用以理解资料的"概念类别"(Hatch,2007:165)。我的研究将互动定义为意义协商和共同体的建构,因此首先提出的一个参数是"共同关注",即双方在互动中是否关注同一话题,并通过协商就此话题达成意义共识。接下来的一个参数是"互动过程",即如何协商。在使用这两个参数进行分析前,我首先根据对话的自然节奏①将整个辅导对话划分成几大块,然后分别从"共同关注"和"互动过程"两个维度进行逐行编码分析(见附件

① 所谓自然节奏,就是说话人在话题转折时使用的一些具有指向交际功能的过渡语。如:"首先""然后第二个环节""完了这段……""然后这个是第四自然段汇报完了。然后就汇报到第五段了""好吧。然后第六自然段,""后面……"等。

1)。这样完成编码之后,我意识到使用"共同关注"作为参数并不合适。从编码结果来看,"对话主题"更能贴切地表明编码所反映的内容本质,而对话主题是否成为"共同关注"则是意义协商的结果,是一个更后台的概念。但是这一轮中互动过程的编码过于粗糙,以至于无法揭示意义协商的过程。如果要明确这一点,则必须将互动双方的动作"放慢、放大",仔细观察双方如何回应对方以进行意义协商。

基于这种思考,我又仔细阅读了观察资料,将对话主题进一步提炼作为纬线,指导教师与实习生之间的互动过程作为经线,考察两者之间是否相交,形成"共同关注"。脚本分析分为两个部分,一部分是对观察资料的编码(即事实编码),一部分是基于编码的解释(即阐释性编码和局部结论分析),并用实箭头(表示有回应)和虚箭头(表示无回应)标明互动的轨迹(见附件2)。这一轮编码后,我对双方之间的互动模式有了大致印象:一、指导教师主导互动的过程,实习生参与度低。指导教师主要通过讲解和示范,实习生主要通过倾听和认可进行交流,意义协商成分少。二、虽然指导教师主要围绕实习生自评中鉴别的问题进行回应,但是在很多互动时刻双方并未形成共同关注。指导教师关注的不仅是教学技巧、策略,还有技巧和策略使用的原则,而实习生多关注技巧性问题。三、双方关注的问题有差异,这可能与双方对相互角色及指导对话功能的期待有关,但从一定程度上反映了双方以缺陷模式思考问题的特点。四、互动中情感交流少。

这些虽是在编码的基础上得出的结论,但感觉与使用三级编码方式逐层提炼主题的方法相比,这种资料分析方式中间似乎缺少了一些环节,显得主观性太强。自问"这里你是被什么卡住了呢?"经过许多思考,我意识到是自己对互动过程的定义还不明确。在第一、二轮编码中,互动过程的分析主要围绕"他们在做什么"这个问题展开,而忽略了"谁以何种方式就什么主题进行互动"的问题。剖析这个问题便找到互动过程的其他要素:互动主体、互动方式(即具体的行动策略)、互动中关注的焦点等。同时,将互动作为意义协商,即将互动主体置于一种相互关系之中,其中必然涉及相互的情感状态、角色和地位差别。据此,我以这些概念类别作为抓手重新将资料作矩阵分析,对互动过程及其中形成的模式再做提炼(见附件3)。结果有以下四点发现:

发现一:从互动方式上说,指导教师是信息的发出者,而实习生是信息的接受者。

发现二:从共同关注上说,双方之间无共同关注或仅形成有限的共同关注。

发现三:从情感状态上说,整个互动过程处于较为紧张的状态,双方情

感状态较消极。

发现四:从角色和等级上说,指导教师处于绝对的主导和支配地位,享有高权威,这在有关专业的对话中尤为突出;而实习生则比较被动,处于权力的低位。

用话语分析的方法,对双方特定言语行为——回应——所作的分析(见附件4)基本上为以上发现提供了进一步的佐证。分析明确地显示实习生只是自评环节和社交会话的发起者,而指导教师则几乎随时都是话轮的发起者。即使是实习生发起了有关自评的对话,指导老师仍然是整个过程的主导者。这表明指导教师是整个互动的绝对主导者。而回应方向的图示化则显示很多时候指导教师对实习生发起的对话不作回应,表明作为互动的主导者,指导教师并不期待实习生参与互动,进行意义协商。

五、探讨:互动模式对实习生知识转化与身份获得的影响

从以上发现可以看出,在实习生和指导教师之间形成了一种以信息传递为主要目的的互动模式。在这种模式中,指导教师具有高权威,主导互动的具体内容和方向。由于实习生作为信息的接受者,处于较为被动的地位,很少参与意义协商,因此互动双方无法形成真正意义上的共同关注焦点。互动中双方地位的不平等、共同关注焦点的缺乏可能导致的情感张力使意义协商更加困难。

那么在这种模式中信息以怎样的形式从指导教师(信息发送者)传递到实习生(信息接受者)呢?简而言之,是以教学技巧和策略"处方"的形式进行信息传递,即要做、能做与不要做、不能做的规范。如在讲解教学导入环节的把握与时间管理原则时,指导教师使用了大量的情态动词、情态副词、程度副词从正面论证什么是应该做的,而用否定词从反面论证什么是不应该做的。

> 你先听啊。第一个环节导入,回忆每段内容,这个指明读你那PPT。其实这个呢等于你让学生读读就应该……就应该可以。像这个他已经……那么在这个导入回顾的时候就简练,不用还说那么碎……你在她读的过程中,教师就是要倾听,你不要再打断她的话,再重复,然后还又追问……你看我这写的简单回答出来就可以了,……
>
> ……这些东西是我们在后面具体表现在哪些方面分析的。你在这就很、很赘眼了,知道吧?!……这块儿你要把它压缩,这就能挤出点时

间来吧。……我觉得这块开头可以压缩……

……你在这块是属于一个回顾……那么你在这儿不能那么长时间,也不要去追问她。明白了吗?

在讲解句型练习的原则时,指导教师更是使用了程度最强的情态动词来强调准确原则的重要性。

……所以就是这个语言训练句式,教师课堂上……你不能脑子光老想着我下面这个环节完了我下面该讲什么了,不行。学生发言爱说啥说啥吧,我也不听了……你必须要倾听,既然是用这个句式进行训练。那必须说得准确……

这种处方式的信息对实习生的知识转化所起的催化作用是有限的,因为处方所规定的"要"与"不要","能"与"不能"主要涉及的是教学的技巧和策略。这种指导或许在一定程度上可以改变实习生的教学行为,但未触及支配行为的主导变量(即行为背后的支配原则),因此只能被实习生当做僵化的原则加以运用,而不能因情境之变而灵活变通,作出适合现场问题的教学决策(舍恩,2007)。

在这种模式中,互动充满情感张力。双方因为地位不平等、共同关注焦点的缺乏而在无形中形成了紧张关系,而使互动链条发生断裂。

冯:……但是你要注意倾听啊,那好多孩子都说了三个"有"才说"还有",或者有的孩子就根本没说"还有",就说"有……有……有……",坐下了。对吗,张老师?

林:是吗?

我:是啊,有一个小孩没用那个"还有"。

冯:对嘛,根本就没用上"还有"……

林:谁说的,是后面……

冯:谁说的,反正后面因为你叫了好几个人,但我没有记住谁说的。反正是有这样的。

林:没听清。

冯:你看张老师也听到了这个问题。包括后面"有的……有的……还有的……",知道吧,就是课上只要是这个句式练习,必须准确。

林:嗯。

上面这段关于句型练习中教师角色的对话,实习生追问或解释的都与指导教师关注的焦点无关,而更显得似乎是对自己课堂教学表现的一种申

辩。当我和指导教师都证明学生误用了操练的句型,而这是她在现场互动中忽略的事实后,实习生追问是哪个学生,似乎要求指导教师提出更确凿的证据。而当指导教师回应她的提问之后,她只是无力地回应"没听清"。这个"没听清"是抗辩呢?(我知道作为教师在与学生互动中应该注意倾听,只是因为环境的原因,我没听清,所以处理不当。)还是表示歉意?(我没处理好。)

对指导教师来说,"没处理好"可能是实习生对自己在互动中的角色定位不清或把握不好,或过于关注自己设计好的教学计划,而实习生的解释似乎都不关注这些方面,即处理不当不是理念问题,而是物理问题——环境嘈杂、距离远等。当互动脱离更有意义的轨道(教师在课堂活动中的角色),互动链便发生了断裂。而其中的冲突对实习生知识的转化和身份的获得都可能产生消极的影响。

六、研究局限

因本研究所得结论基于一次相遇中的互动片段分析,因而结论的有效性是非常有限的。虽然分析揭示了本案例中互动模式的特点,并在一定程度上揭示了这种互动模式对实习生知识转化与身份获得的影响。但因为是单案例研究,不能对比不同互动模式的不同影响。而就本案例中的结论,如果我能够在观察结束后的有效时间内(互动双方在情感强度和时间上都还能够感受到互动的动力)分别对双方就各自观点及对方观点进行反映性采访,对实习生的教学进行持续观察,对于理解她们的动机、共同关注是否真正形成和知识的转化与身份获得将能获得更可靠的资料和结论。

七、研究反思

此次研究经历的两点教训:

1. 研究必须从设计开始。在这一次研究的经历中我遭遇了很多尴尬。客观上,是由于进入现场的周折、研究日程的紧张。主观上是由于自己没有形成有效的分析思路,没有及时处理资料,以至于没有及时跟进采访或观察以获得更丰富的资料。这使我更认同 Hatch(2001:165)的观点——"研究应该进行设计,从而保障研究能够一步一步地有序展开。如果研究设计良好,

资料收集工作扎实,那么资料分析工作也会有序地展开”。

2. 理论视角对于理解资料非常有益。对于我这样的初学质性研究、理论储备又比较单薄的研究者而言,用扎根理论的方法分析资料,所能得出的结论以及理论抽象的高度是有限的。如果将资料分析的过程比作在黑暗隧道中的摸索,那么理论犹如一束光,是帮助研究者开拓道路必不可少的工具。

因此,如果有机会重新作一次研究,我会作出以下调整:

①资料搜集方式:采用民族志研究方法,作长期的参与式观察。因为实习生与重要他人的互动是无时不在的,只有通过长期参与式观察,才能得到有价值的资料。

②抽样的方式:如果可能,采取强度抽样的方式,选取实习工作组织得好,实习生能够与重要他人之间有真实互动的案例。这样研究的结论才对现实的改进更有成效。

③丰富的理论储备:目前的研究主要依赖的是舍恩的反映实践理论、柯林斯的互动仪式理论,以及传播学中的交际模式理论。如果要对资料进行更加细致的分析,深入互动的微观世界,还需要社会语言学、微观人种志、常人方法学和情感社会学理论的支持。

[参考文献]

[1] Britzman, Deborah P. (2003). Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach. New York: State University of New York Press.

[2] Bullough, R. V. J. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55:407-420.

[3] Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9: 457-471.

[4] Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual. In W. Houston (Ed.), Handbook of Research in Teacher Education (pp. 212-233). New York: Macmillan.

[5] Feiman-Nemser, S., & Parker, M. (1993). Mentoring in context: A comparison of two US programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699-718.

[6] Freeman, D. (2000). Intervening in practice teaching. In Richards, J. C. & Nunan, D. (Eds.): 103-117. 北京:外语教育与研究出版社.

[7] Gebhard, J. G. (2000a). Interaction in a teaching practicum. In Richards, J. C. & Nunan, D. (Eds.): 118-131. 北京:外语教育与研究出版社.

[8] Gebhard, J. G. (2000b). Models of supervision: choices. In Richards, J. C. & Nunan, D. (Eds.): 103-131. 北京:外语教育与研究出版社.

[9] Orland-Barak, L. & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21: 379-402.

[10] Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2): 143-178.

[11] Wang, J. (2001) Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17: 51-73.

[12] Wang, J., Strong, M. & Odell, S. J. (2004). Mentor-novice conversations about teaching: a comparison of two U. S. and two Chinese cases. *Teachers College Record*, 106(4): 775-813.

[13] Zeichner, K. M. & Tabachnick, R. B. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32(3):7-11.

[14] Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and-university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2): 89 -99.

[15] Hatch, J. Amos. 如何做质的研究[M]. 北京:中国轻工业出版社,2001.

[16] 郭新婕,王蔷. 教育实习与职前英语教师专业发展关系探究[J]. 外语与外语教学,2009(3).

[17] 韩刚. 课程与人:职前英语教师的成长[M]. 北京:外语教育与研究出版社,2008.

[18] 黄秀琼. 论师范生教育实习中的角色定位[J]. 四川师范大学学报:社会科学版,2009,36(6).

[19] 李伟. 行动研究与教育实习指导教师角色再定位[J]. 浙江师范大学学报:社会科学版,2005,30(2).

[20] 林爱菊. 教师专业化视野中的高师教育实习之思考[J]. 辽宁教育研究,2006(6).

[21] 骆琤. 中美教师教育实践课程比较研究[D]. 2009.

[22] 唐纳德·舍恩. 反映的实践者北京[M]. 北京:教育科学出版社,2007.

[23] 唐纳德·舍恩. 培养反映的实践者[M]. 北京:教育科学出版社,2008.

[24] 王文静. 关于我国高师教育实习的理性思考[J]. 高等师范教育研究,2001,13(5).

[25] 王艳玲. 培养"反思性教育者"的教师教育课程[D]. 博士论文,2008.

[26] 熊金菊. 教育实习指导教师身份认同研究 [J]. 天津师范大学学报:基础教育版,2007,8(4).

附件1 评课——编码表

冯老师与小林的谈话——评课	共同关注(共同话题)	互动过程
林:今天时间不够用了。	课堂时间管理	L:林先开始话轮。
冯:不是时间不够用,是你不会支配时间。		F:冯老师直接回复,直指缺点。
林:(笑着说)呵呵,我啰嗦……		L:好像检讨。
冯:(没等林说完,冯老师说)你自己先说说。		F:打断,后邀请林自评。
林:嗯,首先,等到后面的时候感觉同学发言就不是很积极了,有的环节,还有……		L:自评。
冯:因为他的有效注意时间已经……		F:打断,解释原因。似乎又觉得不妥,话没说完。
林:超啦?		L:求证。
冯:没有(你)那样啦,你……(冯老师欲言又止),接着说。		F:回复—评价,批评,话没说完,又请林说。
林:嗯。再就是他们找的时候,就是有几个是找的几段。然后我让他们连着那样说,就是先说找的,连着这几段是说下来的,嗯,是不是有点……那个……使他们失去兴趣了呀?然后就是感觉可能我中间有的语言有点啰嗦,就是那个过渡语不是很精练,不到位。嗯……重点,感觉就是,我这些语言好像……就是重点语言、过渡语言把握得不好。		L:自评。
冯:还有吗?(很干脆)		F:继续邀请。
林:嗯,就是引得,就是引导得不好。还有……板书我……我没有写,我就顾着 PPT 了。嗯……您说吧。呵呵。		L:继续自评。

冯:那个,首先说时间为什么不够啊。你呀就是,每个环节的详略把握得不够。		F:回应—讲解—原因—环节把握不够。
林:应该有详有略。		L:参与—陈述—时间管理原则。
冯:对,有详有略。而且呢,你在学生发言之后,总是习惯性地重复学生的话,这个必然耽误时间。		F:回应—讲解—原因—重复学生发言。
林:那这个,那这点怎么把握啊,不重复……		L:参与—求助—方法—如何把握。
冯:你先听啊。第一个环节导入,回忆每段内容,这个指明读你那个PPT,其实这个呢等于你让学生读读就应该……就应该可以。像这个在前面第一课时孩子们已经通过自己的熟读,已经归纳总结出了每段的主要内容,那么在这个导入回顾的时候就要简练,不用还说那么碎。你找陈曦同学读第一段,每一段的段意是什么,你在她读的过程中,教师就是要倾听,你不要再打断她的话,再重复,然后还又追问,"怎么就表现出什么这个海底矿藏丰富呀?"这个是我们后面要具体去分析体会的。你忘了这环节吧?写出简单回答出来就可以了,具体分析是在后面。比如第五段那PPT,你打出来说,这段是……还是第六段呀。第六段吧。		F:回应但未直接回答"如何不重复"的问题—继续讲解应该如何把握环节。以"导入"为例,原则是"简练"。 强语势的情态动词("应该""就是要""要")、否定词"不""不用""不要"。
林:矿产。		L:参与—提示F评议针对的那部分内容。

续表

冯老师与小林的谈话——评课	共同关注(共同话题)	互动过程
冯:对,矿产,然后你就问她,"书上那个词是什么啊?""蕴藏"。有什么啊,煤,铁,石油……这些东西是我们在后面具体表现在哪些方面分析的。你在这就很、很赘眼了,知道吧?! 然后孩子们说,那个其实这是一个什么的世界。教师板书,对吧? 这块儿你要把它压缩,这就能挤出点时间来吧。压缩的原因刚才我也分析了,第一,第一课时已经充分解决了。第二,它只是一个回顾,具体的分析在后面。我觉得这块开头可以压缩。第一课时,孩子们已经充分预习并攻破了字词关,突破了对文本的表面层意的理解,概括了每一段的主要内容。这个第一课时我们已经解决了。你在这块是属于一个回顾,你作为教师只起引导作用,是吧,你在这儿不能花那么长时间。也不要去追问她。(停顿了一小会儿)明白了吗? 林:嗯。		F:评议—讲解—环节处理与时间管理。 建议—通过压缩导入环节挤时间。 强语势的情态动词("你要把""就能""不能""也不要") 缓和但坚决的语气:"知道吧?!""对吧?!""我觉得……可以"。

附件 2 冯老师和小林对话脚本分析表

指导对话	指导教师		实习生
2.1 脚本分析——时间管理与教学环节的把握,以导入环节为例			
冯:那个,首先说时间为什么不够啊。就是你呀,每个环节,这个把握的不够。 林:应该有详有略。 冯:对,有详有略。而且呢,你在学生发言之后,总是习惯性的重复学生的话,这个必然耽误时间。 林:那这个,那这点怎么把握啊,不重复…… 冯:你先听啊。第一个环节导入,回忆每段内容,这个指明读你那 PPT,其实这个呢等于你让学生读读就应该……就应该可以。像这个他已经说在前面第一课时孩子们已经通过自己的熟读,已经归纳总结出了每个段的主要内容,那么在这个导入回顾的时候就要简练,不用还说那么碎。你找陈曦一个同学读第一段,每一段的段意是什么,你在她读的过程中,教师就是要倾听,你不要再打断她的话,再重复,然后还又追问,“怎么就表现出什么这个海底矿藏丰富呀?”这个是我们后面要具体去分析体会的。你忘了这环节吧?你在,你看我这写的简单回答出来就可以了,具体分析是在后面。比如第五段那 PPT,你打出来说,这段是……还是第六段呀。第六段吧。	时间管理—原因—环节把握不够。 回应—肯定—环节把握原则。 时间管理不善—原因—习惯性重复学生的话。 教学环节把握—导入—原则:简练。 教学环节把握—导入—方法:倾听、不打断。		回应—陈述环节把握的原则。 回应—追问—不重复的技巧。

续表

指导对话	指导教师		实习生
2.1　脚本分析——时间管理与教学环节的把握,以导入环节为例			
林:矿产。 冯:对,矿产,然后你就问她,那个“书上那个词是什么啊?”“蕴藏”。什么有什么啊,煤,铁,石油……这些东西是我们在后面具体表现在哪些方面分析的。你在这就很、很赘眼了,知道吧?!然后孩子们说,那个其实这是一个什么的世界,教师板书,对吧?这块儿你要把它压缩,这就能挤出点时间来吧。压缩的原因刚才我也分析了,第一,第一课时已经充分解决了。第二,它只是一个回顾,具体的分析在后面。我觉得这块开头可以压缩。第一个课时已经让每一个段让孩子充分地预习,攻破了字词关,突破了这个对文本的表面层意的理解,概括了每一段的主要内容。这个第一课时我们已经解决了。你在这块是属于一个回顾,作为你教师来讲是一个导入,是吧,那么你在这儿不能那么长时间。也不要去追问她。(停顿了一小会儿)明白了吗? 林:嗯。	教学环节把握—导入—方法—压缩。 时间管理—教学环节把握。 课堂环节把握—重申压缩导入环节的理由。	← ←	回应—提示指导教师评议的内容。 回应—认可。

2.2 对脚本的解释			
	1. 在指导老师眼里,时间管理是首要的问题。时间管理与环节把握之间是因果关系,而实习生则把环节把握看做一个独立的问题。 2. 在第一阶段的需求分析中,指导教师关注的问题是时间管理,而实习生关注的问题之一是教学环节的把握。 3. 指导教师主导的谈话。这个不仅从谈话时间和篇幅上可以判断,而且从指导教师的强势的语气上也可以看出。 4. 语气强势:情态动词、情态副词、程度副词从正面论证什么是应该做的,而否定词从反面论证什么是不应该做的。不期待回答的问句的主要功能是检验对方的理解程度,而非参与讨论的邀请。 1)*应该、应该可以、就、就是要、就可以、要把、很赘眼、我觉得……可以* 2)大量否定词: *不够、不用、不能、也不要* 3)三个问句:“*你忘了这个环节了吧?*”“*知道吧?!*”“*明白了吗?*” 4)回应主要是关于教学(具体是掌控教学环节的方法、原则、策略),没有回到主导变量,即为什么导入环节需要精炼?		1. 参与度很低。在4个话轮里的回应分别是:“*应该有详有略。*”“*那这个,那这点怎么把握啊,不重复……*”“*矿产。*”“*嗯*”。 2. 实习生明白环节把握的原则,尽管在实践中运用不好。 3. 实习生追问的是技巧性问题,即如何能够不重复学生的发言。从某种程度上,实习生关注的焦点是一项独立的微技巧层面,很有可能没有将其视为与时间管理有关的问题。

附件3　冯老师和小林互动矩阵分析表

互动单位	互动主体	互动方式	互动中的关注焦点	互动中的情感状态	互动中的角色/等级
需求分析	指导教师	1. 直接邀约: *“你先说说。”“接着说。”“还有吗?”* 2. 简短评价—否定: *“不是时间不够用,是你不会支配时间。”“没有(你)那样啦,你……”* 3. 直接解释: *“因为他的有意注意时间已经……”*	时间	消极 1. 否定评价 2. 频繁打断,又言而未尽。	主动/高 先发出邀请:陈述句、祈使句
	实习生	1. 自我评价—否定 *“呵呵,我啰嗦……”“嗯,是不是有点……那个……使他们失去兴趣了呀?然后就是感觉可能我中间有的语言可能有点啰唆,就是那个过渡语不是很精练,不到位。嗯……重点,感觉就是,我这些语言好像……就是重点语言、过渡语言把握的不好。”“嗯,就是引的,就是引导的不好。还有……板书我、我没有写,我就顾着 PPT 了。”* 2. 求证 *“超啦?”“嗯,是不是有点……那个……使他们失去兴趣了呀?”* 3. 直接请求指导 *“嗯……您说吧。呵呵。”*	课堂互动—教学环节 课堂互动—教学步骤 课堂互动—教学语言	不确定: 高频率地使用了模糊语言来表达对自己在教学中体验的问题不确定或认识。	被动/低 1. 检讨式的需求表达:在表达个人需求时,全部焦点集中在教学中体验到的问题,没有对自己的肯定。 *“呵呵,我啰嗦”。“超啦?”* 2. 谦虚的口吻:模糊语言的高频使用从一定程度上说明了实习生在对话中将自己放在一个低位。 *“嗯,是不是有点……那个……呀?”“感觉可能”“可能有点”“不是很精练,不到位”。“感觉就是”“好像……”。* 3. 更期待指导教师的评价或指导。 *“嗯,您说吧。”*

……					
结论	指导教师	发出信息	1. 时间管理是主要关注点，教学环节、教学语言与其有因果关系。 2. 教学语言的深层特征，语调和用词的交际功能。 3. 教师的应变与现场生成。 4. 课堂活动中教师的角色。 5. 教辅工具的交际和教学功能。 6. 2-4 各个方面都与时间管理有因果关系。	指导教师的情感状态较消极（诚恳、投入，但较多否定、失望，甚至着急）。	高权威
	实习生	接受信息	1. 将教学环节、教学步骤、教学语言均置于课堂互动的框架中。 2. 教学语言的表层特征，如语速、在教学环节过渡中的衔接作用。 3. 关注技巧：如何不重复学生的发言。 4. 教辅工具：不同的教学内容的表现媒介。	实习生的情感状态较消极（包括不安、不确定）。但在指导教师有情感辅导的时候，会表现出一定的积极情感。	低权威

续表

总结论		互动作为信息传递	1. 意义协商有限,无共同关注或有限的共同关注。 2. 实习生关注的主要是课堂互动,包括教学环节的设置、教学步骤的组织和教学语言(主要是过渡语)的使用。而指导教师的关注焦点则是课堂时间的管理,在这条主线上思考教学环节、教学语言。除此之外,教师的应变与现场生成、课堂活动中教师的角色、教辅工具的交际与教学功能是实习生关注焦点以外的几个主要方面。	总体说来,消极 1. 双方同时处于消极的情感状态时,冲突发生。冲突作为一个转折点,改变了互动现场的气氛。指导教师变得缓和。 2. 社交对话中双方都有较积极的情感状态。	关于专业的对话中,指导教师处于强势地位。 社交对话中双方地位较平等。

附件 4　言语行为分析——回应

互动环节	指导教师回应实习生		实习生回应指导教师	
	回应性质	回应方向	回应方向	回应性质
1. 需求分析			开始话轮	自评
	否定评价	———→	←-------	检讨
	打断 + 要求自评	-------→	←———	自评
	打断 + 解释原因	———→	←———	求证
	否定评价 + 要求自评	-------→	←———	自评
	要求自评	-------→	←———	自评 + 请求评价
2. 时间管理与环节把握	分析超时原因	开始话轮		
	回应 + 分析原因	———→	←———	陈述原则
	拒绝 + 讲解	-------→	←———	追问
	讲解	-------→	←———	提示指导教师忘记的内容
	讲解	-------→	←———	认可
……				
结论	类型多:除了讲解、示范,还有表扬、批评、主动分享、定位对话主题	1. 虽不是自评环节的发起者,但是该环节的主导者。 2. 其他环节中都是话轮发起者。 3. 社交对话中也是话轮发起者。 4. 很多时候对实习生的参与不做回应。	1. 自评环节、结尾的社交会话中,对话的发起者。 2. 对指导教师几乎都有回应。	类型较少:主要是表示认可,偶尔解释自己的行为或检讨能力的不足。
总结论	1. 指导教师是对话中的绝对主导者。 2. 对指导对话的期待:指导对话的主要任务是指出实习生教学中的问题,并将正确的、有用的知识传递给实习生。因此,对实习生是否参与意义协商没有太多期待。 3. 对双方角色的期待:指导教师因其专家地位获得更高的权力,实习生相应地将自己放在权力低位。			

附件5 代码定义单

代码	定义
互动	指实习生与重要他人在共同参加的各种活动中的对话和行动,如备课、上课、听课、说课、研讨等。互动不仅仅是学习知识和技能,更重要的是在人际层面进行权力和情感的交换,学会民主参与公共事务而不是盲目地沦为权威的臣服者。
互动模式	影响互动的关键因素(行动原则、行动策略、行动结果、共同关注焦点、共同情感状态)相互作用而形成的人际交往行为特征,如封闭或开放、单方控制或双向互动等。不同的互动模式会产生不同的学习结果,如只专注于为达到目标的策略和技巧学习,或双方通过共同试验检验策略背后的主导变量等。
互动主体	指实习生和与其发生互动的重要他人,包括指导教师、大学导师或指导教师、同辈群体。
互动方式	指互动主体在互动过程中采取行动的方式,如直接请求、自我评价、示范、讲解、要求解释等。
互动中共同关注焦点	指互动主体围绕某一话题,通过协商形成的意义共识。
互动中的情感状态	指互动主体在互动中表现出的情绪。如惊喜、投入、气愤、失望、焦虑、不安等。
互动中的角色和等级	指互动主体由于社会身份、知识、权力等因素的差异在互动中担当的作用,如积极发起话题、被动接受信息等,以及由此产生的地位高低之别。
知识转化	指实习生通过正规课程所学到的关于教育教学的知识视为“理论性知识”,将他们在教育实习过程中对自己的教育教学经验进行反思和提炼后形成的、并通过自己的行动做出来的对教育教学的信念视为“实践性知识”。知识的转化是指实习生在理论性知识和实践性知识之间反复来往,如根据自己面临的教育教学情境,将理论性知识创造性地运用到实践中;将指导自己实际工作、但尚未明言的实践性知识显性化、概念化、系统化;同时在自己的实践性知识与理论性知识之间形成对话,彼此修正和提升。在这个过程中,实习生将逐步形成自己独特的对教育教学的认识。
身份获得	本研究将教育实习视为职前教师专业社会化的开始。“身份获得”是指实习生从“学习者”角色向“教师”角色的转换,以及在此过程中获得教师身份感或成员感,如认为自己像一名“教师”,有“教师味”,并且有教师群体的归属感。

5 “提出研究问题”教学中的实践性知识反思

◆ 江淑玲(北京大学)

【摘要】教师实践性知识包括教师实际使用或表现出来的显现知识和隐性知识,是教师教育与发展的知识基础。“提出研究问题”的教学是质性研究方法教学的关键一环。本文结合我对高职英语教师的质性研究方法教学,深入挖掘自身对“提出研究问题”的教学的实践性知识提炼、反思、运用和内化的建构过程。作为教授质性研究方法的新手,我对自身在教“提出研究问题”中所展现的实践性知识从内容、特点、生成过程进行反思和概括,洞察自己在教学中思与行的过程和特点,深入思考实践性知识在促发自身教学行为有效性方面的作用和意义,以为自己以后进行“提出研究问题”的教学提供一个实践性知识再生成的基础。

“学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰:教学相长也。”①在学习和教授质性研究方法的过程中,我更深刻地领会了此意。我是一个幸运的学习者。在攻读博士学位的第一年,我接受了质性研究方法初级课与高级课的严格磨砺,在觉得颇有收获但仍有疑惑之时,我得到一个教授质性研究初级方法的机会,要对来自某省各地的56位高职英语教师进行24课时的质性研究方法培训。现在回想起来,在那段心无二用、经常思不能寐的紧张的教学经历中,我从质性研究的学习者角色转变为教学者角色,更加深刻地体会到了质性研究这种研究方式“可以被学习,但是不能被‘教会’。质性研究不是(或者说不仅仅是)一种理论的沉思,”而是“一种‘实践’的活动,”[1]。本文并不是一篇严格意义上的学术论

① 选自《礼记·学记》,其义是:学习过后才知道自己的学识不够,教人之后才知道自己的学识不通达。知道不够,然后才能反省,努力向学。知道有困难不通达,然后才能自我勉励,发奋图强。所以说:教与学(学指对教学者的学习的提升)是相辅相成的。

文,更像是我对自己教学的反思。质性研究教学过程中给我留有深刻印象、颇为触动的点不少,我又不能在有限的篇幅内和盘托出。为了让自己的反思聚焦,我选择了从实践性知识的角度深入反思与分析自己在教学"提出研究问题"这一部分内容时的做法。本文的主要目的是自我反思,如果对此感兴趣的读者能够得到启发,或者对我的反思有所指正,对我而言更是珍贵的收获。

一、"提出研究问题"的作用和意义

"提出研究问题"的教学之所以重要,是源于"提出研究问题"对质性研究的重要性。"在一开始就没有明确界定问题的情况下便开始研究之旅,将注定是不会有什么收获的。"[2]研究问题会为研究指出可能的方向,限定我们的研究范围,使研究不至于宽泛和随意。而且"研究问题对研究设计是至关重要的,因为它是唯一与其他所有设计要素(研究目的、概念框架、方法、效度)直接关联的要件。坚实的研究问题,可以开辟一片研究的领地,从而为研究指明方向。"[3]而且,有些有经验的研究者早就注意到"新手研究者在刚进入这个(研究)领域时,总会感到晕头转向。正在发生的事情数不胜数,本就目不暇接,更别说记录下来了。回到研究问题,可以让研究者心中有数,指导要关注哪些现象"。借用一个比方,"如果研究计划书是一份协议的话,对研究问题的回答就是判断是否履行协议的起码要求。在质的研究过程中,研究问题常常会修改,有时甚至会改变,但没有研究问题,研究就会漫无头绪,无的放矢,也无从判断研究的有效性。"[4]可见,无论是做研究设计,还是进行实地研究,研究问题始终会起导引的作用。

在学习和进行质性研究的过程中,我发现,没有研究问题或者研究问题不恰当,会让整个研究的意义黯然失色。记得在尝试做一个关于教研员的研究时,我怎么都不能聚焦于一个合适的研究问题。第一次进入现场收集资料时,我就像是无头苍蝇在乱撞,观察和访谈的时候逮着什么就是什么。结果发现头绪太多,收集的资料差点永远沉睡在我的电脑里。后来,在支持小组的讨论启发下,我逐渐聚焦研究问题:某学科教研员是如何指导一线教师做公开课的?教研员这样指导背后的实践性知识是什么?这个实践性知识又是如何形成的?有了这类具体可行的问题之后,我的采访和观察才比较聚焦,研究也变得更加可行,在此基础上,我才可能挖掘更深刻的研究意

义。所以,确定研究问题的过程是“一个不断聚焦的过程,从开始一个比较宽泛的视野,逐步缩小到关注的范围,最后集中到自己认为最重要的一个或数个问题上。”[5]那么我该如何在上课的时候向学员展现这样一个比较漫长的动态过程,又该如何教呢?

二、“提出研究问题”教学的挑战

依据上述关于质性研究方法教学中的“提出研究问题”的特点,个人的思考对于形成研究问题非常重要,这使得教学中对“提出研究问题”的教学可能不会一蹴而就。这对于短期培训式的教学就形成了一项挑战。我面临的挑战还来自于上课的班级。首先是班级规模问题。我在北京大学学习质性研究方法时,初级班只有30人左右,老师仍觉得人数过多,学员之间不能对各自提出的研究问题进行充分的讨论和交流,影响每个学员对研究问题的确定和理解。高级班则把人数严格控制在20人左右,班级有一个共有的研究问题,贯穿于整个学期的课堂和课后讨论之中;学员还按主题分小组,对本组成员的研究问题需进行逐一讨论。现在,我面临的是50多位学员,如果分成10个小组,各小组的规模显得比较合适,但小组数量太多,各小组没有足够的时间展示小组的讨论,我也没有足够的时间点评每个小组的研究问题,大家课后的小组讨论也无法保证。我该怎么办呢?

第二,我在上课的时候明显地感受到,人数少的班级利于参与式教学的进行,方便使“所有在场的人都投入到学习活动中,都有表达和交流的机会,在对话中产生新的思想和认识,丰富个人体验,参与集体决策”[6]。这几乎成了质性研究方法教与学的有效性的一个保证。现在人数多,给学员上课时难免会不时用到集体讲授。“提出研究问题”是一件需要个人关注和思考的事情,通过大量的讲授,学员会有什么样的收获呢?我内心真不愿意采用纯讲授的方式。我并非排斥讲授法,而是我觉得纯讲授与质性研究方法课的特点有些不相符。以前学习研究方法时,老师在课上发起很多活动和互动,大部分人的观点都得以表达和交流,起到事半功倍的效果。现在,班级人数大增,影响了一些活动的组织。可是,我既然承担了这门课的教学,就应尽其责,不能够敷衍了事,无论采用什么方式,我都要让尽量多的学员有所收获。

第三,学员的组成与背景。他们都是来自高职高专院校的英语教师,有

公共外语的教师,也有专业英语教师。长期的二语教学经历可能会让教师囿于语言教学本身提出研究问题,可能会为了急于解决现实教学中的问题而提问,而不是提出理解和洞察现实现象、可采用质性研究方法进行学术解释的问题。而且,我无法很快了解学员的心理学、教育学、社会学、哲学等方面的掌握程度,这对提出研究问题的涉及面也有一定的影响。再者,我曾经的英语教学经历还不足以让我充分体会语言、翻译、文学、商务等各类语言教学,有可能我会对他们提出的研究问题的适切性判断不全面或者失当。

第四,课程的时间安排问题。以前我们上这门课会持续一个学年,且每周要花两至三天时间,其中一天时间用来阅读文献,半天小组讨论,2 至 3 个小时的上课时间,有时还需进行实地收集资料。这样才能保证真正做到"做"中学,把上课要求和进行田野调查紧密地结合在一起。研究问题也根据实地研究的发现不断被修改。可是现在的培训,每天连续进行、每次四节课连上。这就意味着,学员会缺失实地研究的重要练习。而且,他们没有阅读的时间,就不能和有关理论及别人的经验总结进行对话。质性研究方法中的"提出研究问题"并不是一个纯思考的过程,而需要在研究进行中不断调整研究问题。

三、实践性知识角度的选取

我选择实践性知识的角度对自己的教学过程进行反思,这并非是我在教学之前就想到实践性知识对我的反思极有帮助。而是我看到了自己的教案、PPT,回想自己的上课决策过程,阅读自己每天记录的教学反思之后,我就琢磨自己的那些做法是怎么来的?以前哪些经验影响了我的教学策略?于是,我想到实践性知识是一个很好的切入点。选取实践性知识的角度,还源于我自己从事的一个对新手教师的个案研究①。当我研究完参与者的"多个班长管理加分组模式"的实践性知识建构过程和特征之后,请她阅读和检验我写出来的文章,她感人的回信触动了我。平时阅读书本关于实践性知识的理论、与老师和同学讨论实践性知识,印象并没有那么深刻,当自己对此进行写作之后,看到研究合作者的感触如此情深意切,我觉得要更加理性

① 江淑玲,李梦瑶.新手教师班级管理的实践性知识建构及其启示[J].教师教育研究,2013(1).

地看待实践性知识。通过实践性知识的角度的反思对我的教学会有什么样的帮助呢?

实践性知识是教师真正信奉的,并在教育教学实践中实际使用和(或)表现出来的对教育教学的认识,[7]是教师教育与发展的知识基础,在教师的日常工作中有非常重要的作用。“它是教师内心真正信奉的、在日常工作中‘实际运用的理论’(使用理论),它支配着教师的思想和行为,体现在教师的教育教学行动中。”它“影响着教师对理论性知识的学习和运用;它支配着教师的日常教学行为;是教师从事教育教学工作不可或缺的重要保障”。原来我的教学行为背后有缄默和神奇的实践性知识,如果我能充分地意识到它(们)的存在,洞察自己在教学中思与行的过程和特点,对自己的教学和反思有一个总体反思,我对自己的教学就会有一个更清晰而深刻的认识。这可以为自己今后进行“提出研究问题”的教学提供一个实践性知识再生成的基础,并深入思考实践性知识在促发自身教学行为有效性方面的作用和意义。

四、“提出研究问题”的教与学

按照我原定的教学计划,“提出研究问题”的教学安排在第5—6次课,共两个课时。后来,根据学员的上课情况,上成了第5—8次课,比之前增加了两个课时。

在“提出研究问题”教学之前,我大概询问了学员对研究问题的认识。居然没有人知道这是怎么回事,由此可知他们对于质性研究方法很陌生。有位学员说提出质性研究的问题可能如定量研究那样,需要先提出一个问题,然后通过观察和访谈找各种证据去证明。根据我的经验,如果连研究问题都不太清楚,当然不知道如何提出研究问题。即使提出一个问题,可能也无从判断其可行性。这没有关系,我最初的时候也是这样,现在最重要的是想办法让他们快速地大概了解质性研究中的研究问题是什么样的,一般情况下是如何提出研究问题的,否则后续的教学就无法正常进行。备课时,我在PPT里准备了一个明显地适合质性研究的现象和问题,准备让他们看这个问题是如何从现象中提出的,然后讨论提出研究问题的目的、原则、步骤可能是什么。现在,我决定先直接给他们讲解关于提出研究问题的目的、原则和步骤。这样速度快,学员都是大专院校教师,对此的理解也应该非常快。

学员挺认真地在等待我开始讲课,我想他们的内心对质性研究的第一个关键点——提出研究问题充满了期待。我已经决定先采用讲解法了,但是如何讲解才能让学员对"提出研究问题"有一个大致的了解呢?我想还是讲一些原则性的内容,用例子辅助解释比较合适。从感兴趣的现象说起,欲达到什么样的目的,如何寻找真正的研究问题,选择研究问题的原则有哪些,研究的问题类型有什么,提出问题要注意哪些原则,提出问题的一般步骤是什么,总共七个要点。我边讲要点边用各种例子加以说明。

讲完之后,我问大家明白否?学员表示茫然,这在我意料之中。紧接着,我采用了导师上课时①常用的、大家很容易理解的后进生的例子。对应着以上七个要点,和大家逐步又过了一遍。"这样大家有点明白了吧?"大部分人仍是摇头,我原以为学员通过这个后进生的例子,大部分会明白"提出研究问题"是怎么回事?大家的反应提醒了我:大家可能都知道后进生,但高职高专的学生在入学前本来就经过一道筛选,学生的水平差不多,所以后进生现象对高职高专的外语教师而言,并不是关注的问题所在。我应该展示与学员专业生活贴近的例子,否则这个关键环节没有弄明白,意味着接下来的研究可能会"一着不慎,满盘皆输"。看来只有用现场演示的方式,大家才能领会,这好比学游泳应该下水游一游,不下水肯定学不会游泳。此时一节多课已经过去了,我让大家稍作休息。

不久接着上课,我请大家继续讨论研究问题,并采用我原先准备的活动。请每个学员用一句话概括自己感兴趣的研究现象,然后针对这个现象,提出自己的一个研究问题,问题要采用问句的形式。之后,我请一位学员到黑板上去展示自己的问题。有位王老师②很自信地走上讲台,她说:"我觉得我找到了一个比较细的问题适合做质性研究,而且是我感兴趣的。"她写下的问题是:"高校英语教师是怎样帮助学生提高语法运用能力的?"选择该问题起因于她所教的公共英语班学生语法基础比较差,她很想改善此种状况,并想通过质性研究方法研究教学,使自己在研究和工作上都能有所收获。该如何引导学员把这个问题变得更加可行呢?于是我开始提问,这次问题一出就有人回答。比如,"高校有很多类型,王老师您想研究哪一类呢?""我们学校是高职,不是本科,与高专也有区别,那应该是高职英语教师吧。""我们一般在学校把英语课分为公共课和专业课,您这里的英语课指的是?""是

① 此处经我导师陈向明教授的许可,借用了她讲解的例子,在此表示感谢!

② 此文中提到的学员的姓或者名,均经过匿名方式处理。

公共英语课,给我们经济职业学院的全体一年级学生上的。”我们就这样边问边答。

最后,在王老师和大家的回答下,问题初步变成了“一位高职英语教师如何在课堂教学中提高基础较差的学生的语法能力?”我说“在大家的努力下,我们这个问题看起来是缩小了。那让你们去收集资料,你们会去看哪些点呢?”有学员发现,这个问题看起来很小,仍有不确定之处,仍旧无从下手。比如课堂教学的课型很多、语法也是渗透在各类课型的教学中等。于是我又追问,“我们的课型那么多,到底是要改善说的语法,还是改善写的语法?”王老师觉得选择写作比较方便研究。“大家觉得哪种更容易获取资料呢?”最后就集中到写作课型的教学,因为不仅课堂上学生的造句等可以当场看见,还有课后的资料也易于取得,比研究听力教学好把握。“可是这个语法能力范围那么广泛,我们是看某个方面的能力呢?还是准备都照顾到所有语法?”这次王老师反应特别快,可能她一直在关注和反思自己的教学。“我觉得学生的基本句法结构方面可以通过一定的方式提高。”“这很好,这就是一个很小的点了。可是‘提高’这个词,您怎么判断学生在基本句法结构方面提高了,有什么标准吗?”老师们经过一阵议论,发现需要进一步分析前测和后测的问题,按一定的标准比较水平提高的程度。

最终,问题变成“一位高职公共英语教师如何在写作课教学中帮助基础较差的学生理解和掌握英语基本句法结构?”我让大家比较现在这个问题和原先王老师刚提出的问题、初步讨论的问题有什么不一样?大家意识到这个更好操作。于是,我又将提出来的问题和我开始说的原则、目的和步骤进行比照,问大家清楚我开始讲授的内容了吗?大家表示清楚很多,这让我一下子释然了。我也适时提醒,并不是所有的研究问题都需要如此冗长的表达方式,可以在操作性定义中说清楚核心概念的具体所指。

我问学员还需要再这样示范一次吗?大家变得跃跃欲试。于是,一位李老师自告奋勇在黑板写了一个现象“××地区旅游文化景点翻译的研究”。李老师解释说这是她们学院准备申请的一个课题,对该地区文化景点解说词重新进行翻译,对翻译文本进行新旧对比的研究。我们依照提出研究问题的标准、原则等进行分析,最后推翻了采用质性研究方法对翻译文本进行研究的可行性,认为还是用文本分析比较恰当。不知不觉,一节多课又过去了,我们又进行了课间休息。此时,与我的原定计划的课时多了一个课时,我应该教下一环节“抽样”,还是继续讲解“提出研究问题”?

再上课时,我问了学员的意思,他们觉得需要继续操练一下,才能够更

清楚一些。于是我调整了原先的上课计划。第四节课,我组织大家进行六人小组讨论。请每个人在组内像刚才演示王老师的问题一样,逐步确定自己的研究问题,使之变得适合质性研究。小组讨论开始后,我准备到每个组都看一看。可是,刚到一个组,我就被那个组的学生"困"住,和他们一起讨论问题。结果,我们只讨论了两个组的四位学员的问题。还剩下半个小时了,我建议小组推荐汇报。结果汇报的两个人,有一个能较好地把握提出适合质性研究的问题,另外一个组上来的学员不能够把握。我告诉学员,不要对此太焦虑,研究问题的确定是一个长期的过程,在接下来的课内,我们会不时回到对研究问题的讨论。

后来,特别是讲抽样、设计观察提纲和设计访谈提纲的教学中,我们不断地回头讨论研究问题。这样既强化了研究问题在研究中的重要性,也让学员感觉到提出研究问题不是一件一蹴而就的事情。最终,根据学员上交的研究设计,我发现部分学员对研究问题的把握已经比较到位,遗憾的是,不少学员还是没有提出恰当的研究问题。我虽然很尽力地和他们待在一起,告诉他们我的住处,仅有三个学员来找我聊过研究问题,与不少人还是缺乏交流。最后,我只能通过邮件给了部分学员反馈。我为一些学员没有掌握这一点有些自责,今后有什么办法能够让学员知道自己掌握了"提出研究问题"与否?或许,出一些研究问题参照标准之类的自我测试题可能会有帮助?

五、"提出研究问题"教学中的实践性知识

从实践性知识的构成四要素[8](主体、问题情境、行动中反思、信念)角度看,在整个教学过程中,"我"依据教学"情境"的变化,不断与学生互动,相互表达困惑,不断调整当下的教学,在"行动"中伴有"反思"的过程,最后加深了对"提出研究问题"的教学的认知和信念,丰富了我的实践性知识。通过提炼,我将自己的实践性知识的演进过程进行梳理,如表 1 所示。

表1 我的实践性知识的要素分解和演进过程

过程	情 境	主体“我”	行 动	反 思
1. 面对大班上课	“提出研究问题”是需要个人思考的教学，面对大班级，我怎么保证教学效果?	我既然承担了这门课的教学，就应尽其责，让尽量多的学员有所收获。	调整教学设计，决定采用讲解、个案演示、小组讨论相结合的方式；教学进度视学员情况而定。	以前老师课上会带很多活动和互动，事半功倍。可是现在是大班，学员的背景也不一样，需要我作出改变。
2. 决定先讲解为主	学员全然不知质性研究的研究问题。怎么才能让他们尽快知道质性研究的“提出研究问题”呢?	我得想办法让他们大概了解“提出研究问题”，否则学习“提出研究问题”会像盲人摸象。	决定先单纯讲解相关的目的、原则和步骤，认为这样速度快、节约时间，学员都是高校老师，说不定效果不错。	为了让大多数人快速地掌握，讲授说不定很有用。
3. 起初单纯讲解低效	学员正期待着听质性研究的第一个关键点。如何讲解才能让学员对“提出研究问题”能有一个大致的了解?	我想大致呈现PPT里准备的内容，根据里面的例子，学员就知道提出研究问题的目的、原则和步骤了。	我对他们的“不懂”表示理解，关于后进生研究的例子可能与高校英语教学有距离。	高校英语老师教学经验丰富，但也有可能不懂研究方法。我要理解和尊重事实。讲解法的效果不佳，得想办法。
4. 学员的案例演示	在快速讲解并辅有关于后进生研究的问题举例时，发现学员仍对“提出研究问题”无从下手，怎么办呢?	学员仍不能领会，让我有点意外。现在，必须想办法让学员清楚怎么提出适合质性研究的问题，因为这是质性研究的关键环节之一。	改用学员的例子，在黑板上演示了一位学员从关注的现象到提炼出问题的过程，并与之前讲述的原则对照进行，请他们模仿提问。	我原先的英语教学经历对理解学员的问题有帮助。光讲解不会起作用，要学游泳需“下水”。只有部分学员清楚“研究问题”还不够，需继续讲解此环节。

续表

过程	情　境	主体“我”	行　动	反　思
5. 进行小组讨论	部分学员表示略懂,那怎么解决大部分人不清楚“提出研究问题”的问题?	现在学员表示困难,我觉得正常;经验告诉我,还需要让他们继续操练“提出研究问题”,才能掌握。	组织小组讨论,让学员在小组中相互讨论各自关注的现象,并提出研究问题。还选择了两位学员演示。	让每一个人有机会表达,相互启发。对“提出研究问题”的理解和内化不能一步到位。不能马上确定研究问题的恰当性,需要今后验证。
6. 后续课堂穿插讲解	大部分学员说知道“提出研究问题”了,但课后个别交流还是发现理解有些偏差,这可怎么办呢?	我得照顾大部分学员的情况,同时需要让学员知道把握研究问题是一个过程。	在抽样、设计观察提纲和设计访谈提纲的教学中,穿插关于研究问题的教学,继续深化。	看来自己的经验起作用,提出适合质性研究方法的研究问题,要在整个质的研究过程中对问题不断加以检验和改进。
7. 平时交流和作业评估与反馈	我该怎么对学员掌握“提出研究问题”的情况进行评估,然后检测自己的教学效果呢?	我需要检测学生的学习效果,让他们知道自己的学习情况。以后或许可以思考一些标准让学生进行自测。	最后通过交流和作业设计评估学员对“提出研究问题”的思维方式理解的程度,检测教学效果,并给学员反馈。	学员的作业反映了学与教的效果。整个教学过程中,也有讲解,但主要让每个人都思考和操练,才能领会“提出研究问题”。要根据学员情况不断调整教学。

通过表1可以看到随着教学情境的推移,我的教学问题逐步呈现,在教学行动中,问题最终得到解决。对于提炼教学过程中的实践性知识,“反思”起了很大作用。我确认的实践性知识有以下五类。

首先,关于自我的有:①即使是“提出研究问题”的教学,也需要教师有“提出研究问题”的研究经历和体验,仅知道“提出研究问题”的原则,是无法与学员的困惑产生共鸣和对话的(这好比篮球教练不一定是最好的球员,但一定曾在球场上摸爬滚打过,否则连投球的手感都不能示范给球员);②我

曾经有四年左右的英语教学经历，硕士时读英语课程与教学论专业，教育学、英语教育的背景与英语教学的经历影响我对学员提出的研究问题的理解。如果教师对学员的学科比较熟知，会更容易与学员提出的问题对话。

其次，关于教学方法：①“提出研究问题”要“做中学”，应该贯穿在整个教学和研究过程之中；当条件受到限制的时候，现场示范性的“做中学”也会起到一定作用；②案例对照、小组讨论及现场示范更适合于质性研究方法的教学，可以为学员“提出研究问题”提供参照，比直接讲授原则的效果更好，但最终要明确地告知学员原则。

再次，关于学生：①我原以为高校教师对学术研究相关的理解相对快速，现在明白即使同为高校教师，对学习内容的理解和掌握也会参差不齐，但尺有所短，寸有所长，利用学员的专长，可以创造机会让学员相互学习；②“提出研究问题”的原则和步骤等不能直接教给学员，需要学员在思考和操练的过程中不断对照教给的原则，形成自己的理解和属于个人的提出问题的思维。

再次，关于情境：①教师的理解和尊重可以促发学员继续向前探索并大胆表达，否则会被“吓”回去。②当自己的教学遇到困难时，教师可以适当地示弱，比如我在解释学员提出的关于翻译的研究问题的时候，我明确自己对于翻译研究理解很表浅，这时班级里一位学员——翻译专业的副教授给大家解释了翻译的文本研究，这就很好地创造了平等交流的机会和氛围，也使问题得到了更好的解答。

最后，关于教学本质：教学确实是一门用心的艺术，教学行为隐含了教师对教学与学生的责任感，但教师并不需要因此处处表现自己。学生有了收获，认为这是通过自身努力完成的，而不是教师直接告知的结果。这样的教学才是好的教学。

以上五类内容的实践性知识，比较明显地具有我的个人**独特性**（渗透着我的学科背景、学习背景、研究背景等）、**情境性**（表 1 中不断发生改变的情境）、**缄默性**（他人关于“面对大班也要分组”“示范对学生有启发”等实践性知识，我知道并不意味着掌握，当情境变化时，我在迅速地运用和改造自身的实践性知识，并指导自己的教学行为，此类实践性知识有时又不能言明）、**身体化**（必须通过自身的反思、在“做”的时候得以展现）等特征。为了更清楚自己的实践性知识内容的生成过程，我采用图 1 表示。

（1）在教学开始之前，我拥有自己的实践性知识。这些知识来自以前的教学、观察学习等经验。比如，通过以前课堂观察，我认定用“原则加例子”的方式给学生示范如何提出研究问题会有效，但在具体情境中何时示范、如何示范我并不能言明。这就是我在第三部分所提到的“内心真正信奉的、在日常工作中实际起作用”的使用理论，它们常常处于一种缄默状态。

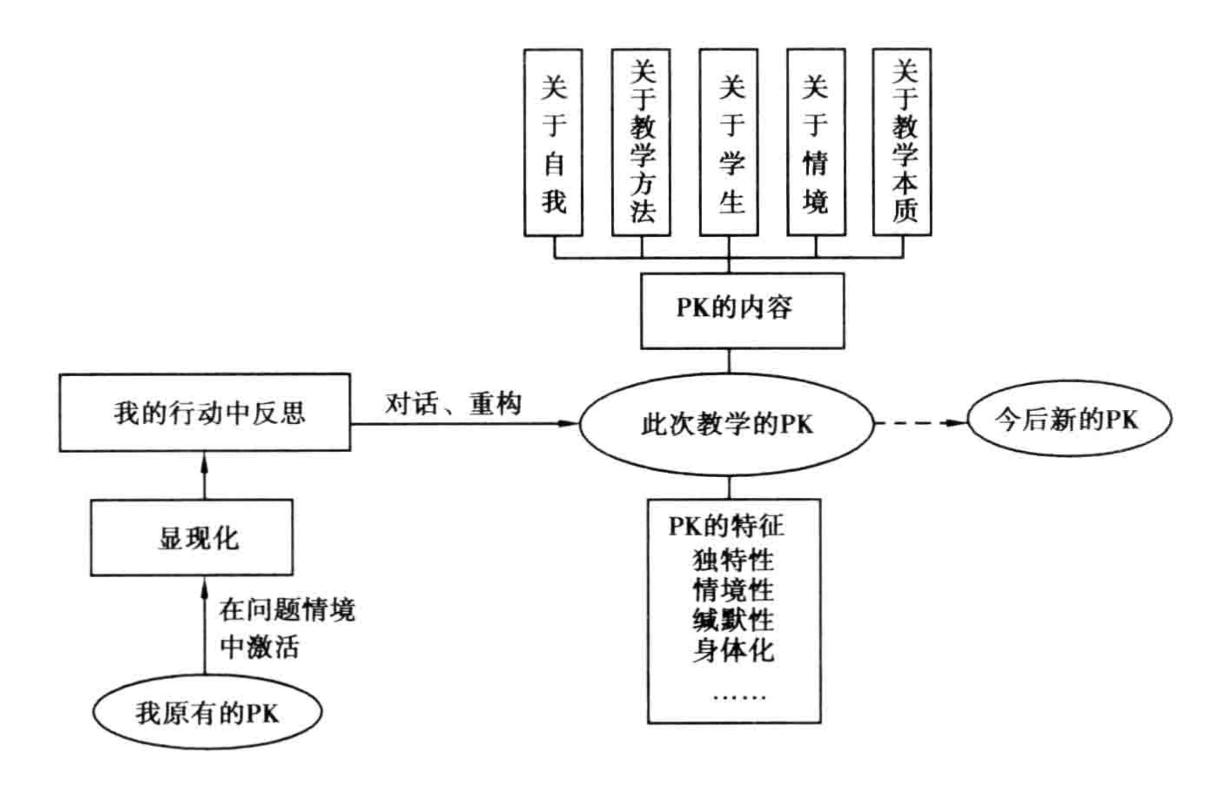


图 1　个人教学中实践性知识生成图

(2)当我遇到问题情境时,自身意识上的冲突和困惑使实践性知识得到激活,并得到显现化。如像自己的老师那样,以"原则加例子"的方式给学生示范如何提出研究问题,可是面对新学员,我需要有所改进。

(3)我在教学过程中不断反思,与变化的情境进行积极对话,对面临的问题情境进行重新建构。如示范提出研究问题时,要根据学员的反映不断调整我的做法。

(4)通过反思,我又形成了新的实践性知识,并且用自己的教学行动效果加以证明,证明其有用性后加以内化,这表现为一种对实践性知识的**信念**。如给学员示范"提出研究问题",要"原则讲解 + 通用的例子展示 + 两个以上学员的研究问题的改进"才可能更有效。我在原有的实践性知识的基础上,得出新的实践性知识,它们并不是固化地为我所用,在今后新的情境中,可以加以改造或者丰富①。

六、小结

在从实践性知识角度分析自身关于"提出研究问题"教学的过程中,我

① 后来,我主持一所专科学院二十多位教育学和心理学专业的教师的质性研究方法工作坊的经历,也证明了这一点。

意识到:以往学习质性研究时不少被我忽略的地方,开始进入我的视野。比如,我原以为分开理解提出研究问题的类型和原则,并不是难事,现在意识到类型和原则之间如果有冲突,该如何确定问题,需要费功夫进行权衡。我也认识到,曾经的相关经历影响了教学,这一次的影响在我的主动反思下,可能进入下一次教学。还有,此前我对他人的实践性知识进行探索和研究之时,肯定有不少遗漏之处,毕竟我们不能钻到别人的皮肤和大脑进行思考。最后,虽然我力求尽量客观地看待自己的教学,但仍旧无法摆脱自身的主观性。

通过以上反思,我增加了对下一次“提出研究问题”教学的满心期待,但这并不能减少我每次进入课堂前对许多可能发生的情境的焦虑,不能消除自己对遇到不会引导的问题时的担忧。“在专业实践的不同地形中,有块干爽坚实的高地,实践者可在那里有效使用研究产生的理论与技术;不过,同时也存在着一片湿软地洼地,那里的情境是令人困扰的‘混乱’,在那里科技的解决之道是行不通的”[9]。现在,我身处低洼的教学实践沼泽地,选取实践性知识的角度来厘清我在“提出研究问题”教学中的做法,企图让自己顺着这样一条“路”,对自身的教学认识能走向干爽的理论高地,更加利于自己在今后教学中对其的创造和改进。我确信这样的反思途径对于我的专业成长定有裨益。我为自身教学的初步反思找到了一个恰当的切入点,对自身的反思特点有了更明确的认识,为发现在生长中的、属于自己的教学实践性知识而感到充满力量,也对自身作为教师更有信心。

[参考文献]

[1] 陈向明. 质性研究教学的悖论[J]. 教育学术月刊,2010(5).

[2] 麦瑞尔姆. 质化研究方法在教育研究中的应用[M]. 重庆:重庆大学出版社,2007.

[3] [4] J. Amos Hatch. 如何做质的研究[M]. 朱光明,等,译. 北京:中国轻工业出版社,2007.

[5] 陈向明. 质的研究方法和社会科学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2000.

[6] 陈向明. 在参与中学习与行动——参与式方法培训指南[M]. 北京:教育科学出版社,2003.

[7] 陈向明. 实践性知识:教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论,2003(1).

[8] 陈向明. 教师实践性知识研究的知识论基础[J]. 教育学报,2009(2).

[9] 唐纳德·A. 舍恩. 反映的实践者:专业工作者如何在行动中思考[M]. 夏林清,译. 北京:教育科学出版社,2007(35).

公办幼儿园男幼师职业认同研究[①]

◆ 张腾(北京大学)

【摘要】本文采用质性研究方法,从男幼师的职业认同和职业规划角度出发,试图探究男幼师是如何看待自己的职业以及男幼师是如何规划自己的职业生涯等问题。通过对五名江苏省公办幼儿园男幼师的长期追踪调查,得出结论:男幼师在职业维度上会把自己归类为教师、幼师和男幼师三个群体,他们认同教师群体,却对幼师群体和男幼师群体的很多方面存在不满。影响他们职业规划的决定性因素是需要。研究还发现男幼师的职业认同与职业规划之间存在相关性。

一、引　言

(一)研究缘起

在我国幼儿园中,男幼师常常被戏称为"国宝""大熊猫",因为他们人数稀少,异常难得;在幼儿园外,他们则被称为"男阿姨",因为人们把幼教误解为简单的"哄孩子",是一个无法体现男性特征的行业。近年来,我国社会对于男幼师的关注逐渐增多,但仍然只局限在福利待遇、就业环境等外在条件之上,而对于男幼师自身职业态度和想法的了解却极其缺乏。那么男幼师是如何看待自己职业的呢?我提出的这个问题主要基于以下三个现实背景。

1. 我国男女幼师比例严重失衡

据《中国教育统计年鉴》统计资料显示,截止2010年,我国幼儿园教职

---

① 本研究得到了北京大学陈向明教授的悉心指导,特此感谢。

工总数为184.93万人，其中，男职工人数为16万，约占总职工人数的8.65%，但男职工中的大多数是从事幼儿园的管理和后勤工作，真正从事教育教学工作的专任男幼师只有2.34万人，占专任教师总数的2.04%。这一比例较之于日本的7%和美国的10%相距甚远。

男女幼师比例的严重失衡带来了诸多的不利。从幼儿园安全上来说，主要由弱势群体妇女儿童构成的幼儿园自我保护能力较弱，在遇到歹徒袭击、自然灾害等突发事件时的紧急应对能力比较差。从教师的专业发展上来说，男女幼师所擅长的教学科目、教学方法和达到的教学效果都是不尽相同并互补互助的。男女幼师比例的失衡不利于建立完善的教学共同体，不利于教学的专业化和多元化发展，也不利于幼师群体活力的激发。而从幼儿的成长发展角度来说，如果幼儿在幼儿园中一直被女性角色所包围，这对幼儿（尤其是男性幼儿）的个性品质培养和性别意识养成都有一定的消极作用。

2. 我国男幼师职业现状不容乐观

近年来，随着学前教育规模的不断扩大以及人们对于幼师职业认识的加深，社会对于男幼师的需求量急剧猛增，为数不多的男幼师们成为了就业市场上的"香饽饽"。武汉曾出现了2名男幼师被60多所幼儿园哄抢的状况。更有甚者，在无法聘用到全职男幼师的情况下想出了租用的方法，以至于出现了7家幼儿园同"租"一名男幼师这样的夸张现象。显然，男幼师市场面临着供远小于求的难题。

我国部分地区为了解决男幼师稀缺的现状，开始出台一些相关的激励政策。但幼儿园不仅需要男教师，更要能留得住男教师。激励政策的实施的确能够吸引大量的男性加入幼师行业，但当前的政策更多地关注男幼师的外在需求，而忽略男幼师在其职后发展中可能遇到的种种实际问题。因此，不去深入了解男幼师职业发展的内在需求和内在过程，仅仅依靠宏观的激励政策是很难帮助幼儿园留住男幼师的。

3. 个人的经历和困惑

我个人对于男幼师群体并不陌生，并曾想过加入这个群体。但我当时听到了两种不同的声音。一些老师和朋友非常支持我的选择，他们认为男幼师是一个收入较好、稳定性较强的职业，而且男幼师在职业发展上相较于女幼师来说有一定的优势；而以父母为代表的家人则持强烈的反对意见，他们坚持"家有三斗粮，不做孩子王"的思想，认为男性从事幼师职业是没有上

进心的表现,以后不会有大的出息。最终,在家人的坚持下,我没能成为一名男幼师,但我却一直默默关注着这个群体。

同时,我的身边也有几个就读学前教育专业的男同学,在和他们的日常相处中,我发现身处女性包围圈的他们在专业学习和生活中遭遇到了很多困扰。除了在日常活动中要承担几乎所有的重活累活外,鹤立鸡群的他们还常常被老师拿来作为说教的例子和重点“照顾”的对象,他们对此苦恼不已。当对于男幼师最初的兴趣和好奇慢慢消磨殆尽时,他们常常感到疲倦和厌烦,并对未来的工作和职业道路的发展充满了迷茫和悲观。

(二)研究问题

本文的研究问题是“公办幼儿园的男幼师是如何看待自己的职业的”。这个研究问题可以从以下三个子问题来具体探究。

①男幼师是如何看待自己所属的职业群体的?

②男幼师是如何规划自己的职业的?

③男幼师的职业认同与职业规划之间是怎样的关系?

(三)理论基础

认同研究的相关理论纷繁复杂,但预调研的结果让我发现男幼师的职业认同并不是单独形成的,而是在与其他职业各方面的比较过程中建构起来的,受到外部因素的影响很大。这与泰费尔和特纳的社会认同理论不谋而合。社会认同理论是泰费尔和特纳等人在20世纪70年代提出,并在群体行为的研究中不断发展起来的。社会认同理论认为个体通过社会分类,对自己的群体产生认同,并产生内群体偏好和外群体偏见,个体通过实现或维持积极的社会认同(social identity)来提高自尊,积极的自尊来源于内群体与相对外群体的有利比较。当社会认同受到威胁时个体会采用各种策略来提高自尊。

泰费尔和特纳区分了个体认同与社会认同,认为个体认同是指对个人的认同作用,或通常说明个体具体特点的自我描述,是个人特有的自我参照;而社会认同是指社会的认同作用,或是由一个社会类别全体成员得出的自我描述。泰费尔将社会认同定义为:“个体认识到他(或她)属于特定的社会群体,同时也认识到作为该群体成员带给他的情感和价值意义。”

社会认同理论认为,社会认同由三个过程组成,即社会分类(social categorization)、社会比较(social comparison)和积极区分(positive distinctive-

ness)。社会分类是指把对象、事件和人归类的过程。在这个过程中个体试图把内群体和外群体的区别最大化,夸大群体内成员之间的相似和与群体外成员的区别。特纳在社会分类的基础上进一步提出了自我归类理论(self-categorization theory),他认为人们会自动地将事物分门别类;因此在将他人分类时会自动区分内群体和外群体,将符合内群体的特征赋予自我,这就是一个自我定型的过程。社会比较是指把自己所在的群体与其他群体在权力、声望、社会地位等方面进行比较,这个过程使得社会分类的意义更明显。积极区分是为了满足个体利用自己的群体身份获得积极自尊的需要。社会认同理论认为,个体为了满足自尊的的需要会突出某方面的特长。因此,在群体中个体自我激励的动机会使个体在群体比较的相关维度上表现得比其他成员更出色,这就是积极区分原则。

(四)研究框架

根据研究问题和社会认同理论,我设计出了本研究的研究框架,如图1所示。

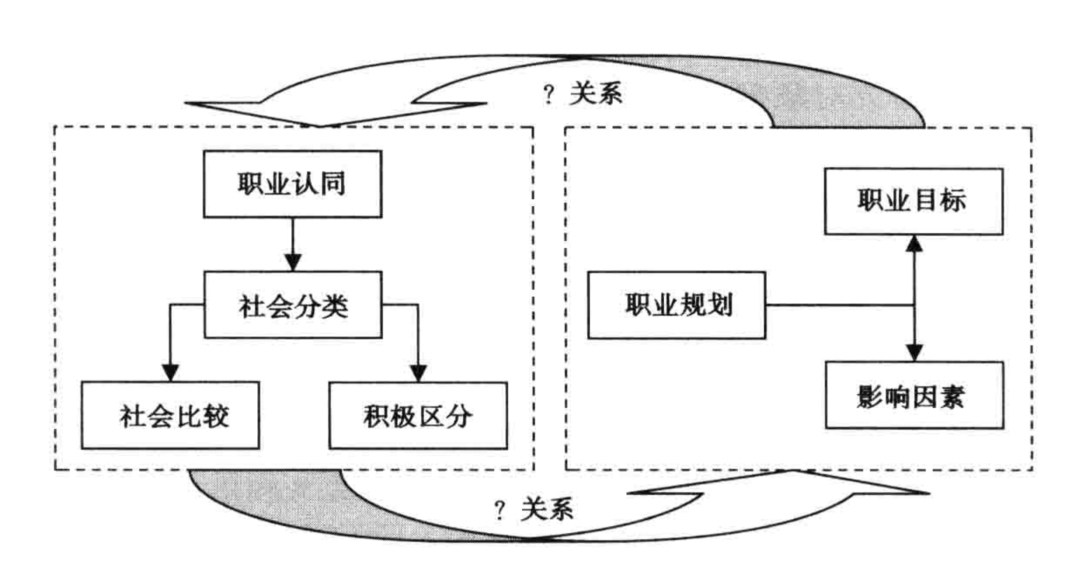


图1　研究框架

从研究框架中可以看出,本文的研究内容主要包括两个部分。

第一部分是男幼师的职业认同,这部分内容的研究主要是基于泰费尔和特纳的社会认同理论,探究男幼师在职业维度进行的社会分类,以及在社会分类基础上产生的社会比较和使用的积极区分策略。男幼师的职业认同是本研究的核心内容,因为对这部分内容的研究不仅可以帮助回答公办幼儿园男幼师是如何看待自己职业的研究问题,还可以为男幼师职业规划的研究提供参考背景和解释依据。

第二部分是男幼师的职业规划,这部分内容主要是为了探究男幼师的职业目标和影响男幼师职业规划的因素。对男幼师职业规划的研究可以帮助我们了解男幼师未来的职业选择,厘清男幼师的职业认同与职业规划之间的关系。

二、研究方法

本研究要研究的内容是男幼师的职业认同和职业规划。从研究问题和研究框架就可以看出,这其中有很多我未知的领域和较多"是什么""为什么""怎么样"的问题,所以无法进行具体的前设。而且,我主要通过描述的方式来呈现研究结果,需要对问题的前因后果有一个详细的掌握,这些都是通过定量研究无法实现的。因此本研究采用了更为符合研究问题的质性研究方法。

(一)研究对象

本研究的研究对象都来自于江苏省公办幼儿园,主要是出于抽样的典型性和方便性的共同考虑。一方面,江苏省幼教师资队伍的性别结构一直存在严重失衡的现象,男女比例达到1:99,许多幼儿园长期面临着没有男幼师的窘境。自2010年江苏省实施《省教育厅关于开展师范生免费教育试点工作的通知》(苏教师〔2010〕10号)以来,男幼师的选拔和培养工作得到了全社会的重视和关注,也引发了一场男幼师的报考热潮。现在江苏省在男幼师的数量和质量上都处于全国领先地位。因此,江苏省男幼师的职业认同状况具有一定的典型性,能够为其他地区提供参考和借鉴。而另一方面,江苏省是我的家乡,在本科时我就结识了不少学前教育的男生,比起其他地区,在寻找研究对象和开展研究时遇到的阻力会相对较小,对地域的熟悉和已建立的人脉资源还能够为我的研究提供很多的方便。

而在男幼师的选择上,主要采用目的性抽样的方法,参与研究的男幼师必须要符合我对研究对象的定义,即为江苏地区公办幼儿园中具有事业单位编制的全职男性教师,他们要是学前教育专业毕业,具有幼儿教师资格证书,通过参加江苏各地区教育主管部门的统一招考进入幼师行业,并且要在幼儿园中承担教学工作。依据上述条件和男幼师本人的时间和意愿,我最终确立了杨善、戴敏、唐立峰、张智超和王毅五人为我的研究对象(见表1)。

表 1 研究对象基本情况

姓　名	性别	年龄	学历	籍　贯	工作地点	工作年限/年
杨　善	男	27	本科	江苏南通	江苏省南京市某公办幼儿园	4
戴　敏	男	23	本科	江苏淮安	江苏省常州市某公办幼儿园	1
唐立峰	男	25	本科	江苏常州	江苏省无锡市某公办幼儿园	2
张智超	男	27	本科	江苏宿迁	江苏省苏州市某公办幼儿园	3
王　毅	男	24	本科	江苏镇江	江苏省镇江市某公办幼儿园	1

(二)资料收集方式

1. 半开放型访谈

“访谈”是一种研究性交谈，是研究者通过口头谈话的方式从被研究者那里收集(或者说“建构”)第一手资料的一种研究方法。半开放性访谈是访谈类型中的一种，这种访谈方式不仅可以帮助研究者对访谈的结构有一定的控制作用，还能让受访者积极参与，获得“意外惊喜”。由于本研究的研究问题都需要研究对象根据自己的过往经历和现实状况描述出自己的所思、所想、所感，在研究框架内可以比较开放地收集信息。所以半开放型访谈法是最适合本研究资料收集的方法。

为了提高我的访谈质量，在设计访谈提纲时，我注意契合研究框架、反应研究问题，确保搜集有用信息。在编写问题时，我尽量避免使用“是否、有没有、对不对”这样二选一的问题，而使用是“什么、为什么、怎么样”等开放性的问题。此外，为了丰富问题的多样性，我还增加了一些特殊的问题，比如“请你用五个词来形容男性气质”等。希望能够从多个角度去了解男幼师的职业认同和职业规划。在进行正式的访谈前，我通过预访谈检验了访谈提纲的可行性和有效性，对研究对象难以回答的问题进行了及时的修改。最后，在访谈进行的过程中，我做到了随机应变，既利用访谈提纲提醒自己不偏离研究主题，又保持了访谈的开放性，没有被访谈提纲所束缚。

2. 观察法

观察是人类认识周围世界的一个最基本方法，也是从事科学研究的一个重要手段。教师是一个非常个人化的职业，男幼师又处于教师系统的最

底层,出于对自我的保护,他们在访谈中会故意忽略很多教学的细节,避谈真实的想法或说一些言不由衷的内容。为了判断他们在谈话时的真实心理状态及情绪反应,便于在资料分析时帮助理解男幼师的话语内涵,就需要使用观察法去搜集男幼师在访谈中的眼神、表情、动作等非言语信息。

在开展研究之前,我设计了一个与访谈提纲相适切的观察提纲,并在对男幼师的预访谈之中使用观察提纲进行了观察,对使用不方便的地方进行了修改,以确保观察提纲的适用性。在访谈过程中,我一直保持注意力集中,仔细观察男幼师,对他们在回答每一个问题时表现出来的表情、动作,以及当时自己的想法都进行了详细的记录。在研究结束之后,对观察获得的内容进行了整理,对有用的观察内容进行了标注。

三、男幼师的职业认同

(一)教师——落魄版"圣人"

教师是对男幼师从事职业的一个统称,在男幼师进行职业维度的自我归类时,他们会最先将自己归类为教师群体。男幼师们认为,教师是他们职业的最外层边界,用于与社会的其他职业相区分。当与其他职业群体在一起时,他们会将教师群体作为内群体。

1. 社会比较:教师与非教师

在男幼师们看来,教师是一份特殊的职业,只有受过专门教育和训练的人才能成为教师。教师承担着传承文化、传播知识的历史责任,肩负着培养国家栋梁和人类未来的历史使命。下面就从社会声望、工作内容和群体归属感三个方面对男幼师眼中的教师与非教师展开比较。

(1)社会声望

男幼师们认为,"尊师重教"是我国传统文化中的一个重要内容,自古以来,教师以其高洁不阿的自我修养和孜孜不倦的育人精神而享有很高的社会评价。"春蚕到死丝方尽,蜡炬成灰泪始干""辛勤的园丁,用汗水浇灌祖国的花朵",甚至"人类灵魂的工程师"等,都是社会对于教师的形容和赞扬。在人们的眼中,教师仿佛就是头顶光环的"圣人",是学识和人品的代名词,是世人楷模,几乎找不到任何缺点。所以单从名声上来说,教师的社会声望

是很多职业都无法比拟的。然而在男幼师看来，教师的实际状况并不像名声上说的那么好，特别是从收入水平上来看，教师这个“圣人”甚至可以说是一个落魄的“圣人”，“穷书生”“穷教书匠”这些词语就是对教师物质生活的真实写照。

张智超说：

“当初选择这个职业很大一部分原因也是看中教师的名声，别人一听你是当老师的都会很羡慕，很尊重你。特别是像我这样上了很多年学的，从小对教师就是又敬又怕，都想过以后当了老师去管别人。家里也会很有面子，教师、医生、律师还有公务员，都是属于那种有地位的好工作，家里出一个教师会很骄傲。不过当你真正进入这个行业时，你就会发现实际上这个工作远没有它的名声那么好，最主要就是付出和收获不成正比，压力那么大，但工资很少。”

从张智超的话中可以看出，教师的社会声望是吸引他加入这个职业的一大原因。他认为教师职业同医生、律师、公务员等职业一样具有较高的社会地位，从事教师职业不仅可以让自己获得赞扬和尊重，还能让家庭获得面子和骄傲。但同时，他也认为教师的报酬并不像它的社会评价那么高，教师的付出没有获得应有的回报，这让教师的社会声望看上去有点名过其实。

同王毅的观点一样，其他男幼师虽然也都认可教师的社会声望，但却认为教师职业并不像舆论形容的那么光鲜亮丽，甚至可以说还有一点落魄。教师虽然享有富裕的精神生活，但他的物质生活却远远谈不上富裕。虽然近年来教师职业的待遇在不断提高，但相比金融、房地产等行业，教师的收入还处于一个较低的水平。而且，教师职业承载着巨大的压力。教师肩负着培育人才的重任，承载着家长与学生的众多期待，他们的言行总是习惯被人模仿和学习，这让他们长期处于一种为人师表、不容犯错的舆论压力之中。而一旦发生“范跑跑”之类的事件，所有教师的职业操守和高尚品德都会受到社会的质疑和拷问，这让教师在职业情境中总是小心翼翼、如履薄冰。

较低的职业报酬和较高的职业压力让教师的社会声望空有其名，这也是为什么了解教师职业的人对这个职业总是抱着“只可远观，而不可亵玩”的态度。但尽管如此，男幼师们还是喜欢在别人面前展现自己的教师身份，因为教师职业的社会声望可以满足他们的虚荣心。

(2)工作内容

在男幼师看来,教师的工作内容与其他职业有着非常明显的区别。

"教师的工作不是一门技术,更像是一门艺术。"——杨善

杨善说,很多职业只需要掌握技术,然后按部就班地去做,就能做好。但教师职业不一样,即使在学校中教育理论学习很优秀,学科知识掌握很熟练,教学设计很严密,也未必能上好课,未必能成为一个好教师。杨善认为,教师是一个充满变化性的职业。首先,教师工作的对象是人,每个人的自身特点和所处环境是不一样的,所以擅长学习的内容和能够接受的教学方式也不一样,这就要求教师能够因材施教,不能仅靠"一招鲜"应对所有的学生。其次,教师传播的是知识,知识是不断更新变化的,所以教师必须与时俱进,才能跟上时代的潮流。

张智超认为教师职业与其他职业最大的不同在于教师的工作内容是无法量化的。他说,很多职业都可以依靠量化的数字来表明自己的付出,获得成就。工人可以说自己生产了多少件产品,律师可以说自己打了几场官司,其中赢了几场,输了几场。但教师却不可以通过教了几个知识点,班上学生考取了几个名校来给自己的工作内容量化。因为知识是无法量化的,知识的传授是由授者和受者共同完成的,如果教师传授了三个知识点,而学生只接受了其中一个,那么也无法肯定其他两个都是无效的传授。因为接受的那一个知识点,可能会引发学生对更多知识点的关联,而没有接受的知识点,也可能成为学生的隐性知识,随着他知识的积累和环境的改变而变成显性知识。这就是教师工作内容的特殊性。

(3)群体归属感

男幼师们认为,相比于很多职业,教师职业具有更加明确的社会定义。可以说,教师群体的边界是比较清晰的,一提到教师,人们就能明白你所从事的职业是什么,有哪些等级划分,有哪些工作内容等。所以只要一进入这个群体,就很容易产生群体归属感,把自己与其他职业群体相区分,情不自禁地关注教师群体,以教师群体的标准要求自己,并努力表现出教师群体的一般特征。

戴敏说,教师职业会让你具有更强的责任感和使命感,毕竟教育是国家兴衰存亡的关键,科教才能兴国。教师职业会让你产生这种大局意识,让你去热爱自己的职业,去做好自己的工作。

唐立峰说,教师职业会让你具有博爱的胸怀。小时候,我们经常听说教

师为了学生而忽视自己孩子的事例，当时没什么感触，但当自己做了教师以后，才真正体会到这种感觉。教师在职业生涯过程中所要面对的学生成百上千，但不管是学习好的，还是学习差的，不管是调皮的，还是讨人喜欢的，教师都要做到平等的关爱和包容，日复一日，年复一年。

王毅说，教师职业会让你喜欢说教。他曾经在某一本书中看到过，愿意成为教师的人都是在潜意识里喜欢对别人说教的人。教师喜欢将自己的想法和知道的知识灌输给别人，特别是在看到别人的无知时，教师会有告知并纠正的冲动。所以教师很容易将别人吸引到自己的身边来，并建立起权威的形象。

从男幼师们的观点中可以看出，教师群体归属感的产生是一个群体同化个体的过程，教师职业会让进入教师群体的个体表现出群体的一般特征，而群体特征的表达，又会加深个体对教师群体的归属感。而之所以男幼师会较快地获得教师群体的归属感，主要有两方面原因：一方面，由于教师职业在长久的发展过程中已经形成了固定的被社会所公认的群体特征，所以男幼师在加入教师群体之前，就已经对群体的特征非常了解，减去了很多磨合的时间。另一方面，教师群体的特征具有较高的社会评价，男幼师为了获得群体身份带来的荣誉感，会让他们主动地去融入群体，表达群体特征。

2. 积极区分策略：学为人师，行为世范

在男幼师们眼里，教师要突出自己群体的身份，获得积极的自尊，就要努力表现出比别人更丰富的学识或成为某一学科领域内的专家，并且能够在在其他群体面前（特别是学生和家长）做出具有模范作用的行为，即学为人师，行为世范。

（1）学为人师

戴敏认为，教师肯定要在自己所教的学科知道得比别人多，这样才能去教别人，让别人信服。幼儿园的教师面临的挑战小一点，因为小孩是绝对不会去挑战教师的权威，教师要做的就是在家长面前展现自己的专业，要能对孩子的发展过程和阶段特征了如指掌。由于现在很多家长都具有高学历，而且网络发达，很多问题都能在网络上找到答案，所以家长经常会拿一些孩子成长过程中的专业术语来与教师交谈。如果教师不知道或者不会解释，家长就会对教师的水平产生怀疑。而其他年级的教师就更难做了，因为除了家长外，还要面对来自学生的挑战。现在的学生都很独立，有许多奇奇怪怪的想法和问题，万一学生的问题教师不会回答，就会很丢面子。所以教师

一定要有扎实的专业知识,能够应对来自学生和家长的挑战。

虽然韩愈在《师说》中有"弟子不必不如师,师不必贤于弟子,闻道有先后,术业有专攻"这样的句子来告诉人们教师不一定非要比学生强。但在男幼师们的观念里,教师就一定要在自己的专业领域强于学生,强于家长,才能算是一个好教师。从戴敏的观点中可以看出,随着学生家长学历的提高和网络时代信息的快速流通,教师所受到的专业挑战也越来越大,为了能够在群体间突出自己的教师身份,教师就要保持自己专业知识的先进性、全面性和深入性。因为这不仅仅是面子上的问题,更关乎教师的自尊和职业价值。

(2)行为世范

张智超例举了一件发生在自己身上的事情:

> "我上大学的时候学会了抽烟,也没什么特别的原因,看到很多人都抽,我也跟着抽。进了幼儿园以后,我就不敢抽了。毕竟整天和孩子待在一起,小孩都喜欢模仿,万一被他们看到了,怕他们学坏。而且,要是孩子回家告诉家长说他们的老师在幼儿园抽烟,估计家长也会怀疑我的素质,不放心把孩子交到我的手里。所以我不仅自己不抽了,还让班里的孩子回家告诫爸爸不能抽烟。后来,一个孩子的爸爸来接孩子时跟我说:'我们家小孩回家就说,我们张老师说了,不能抽烟,抽烟对健康不好。'我当时听了非常自豪,觉得自己的教育在孩子身上看到了效果。"

张智超指导自己,抽烟的行为不是一个模范的行为,认为这个行为与自己的教师身份不符,并害怕因此失去学生和家长的尊重,所以进行了自我纠正。他转换思路,将抽烟有害健康作为课堂内容对孩子进行了教育,并通过孩子向家长传达了正确的行为举止。他的做法不仅起到了示范的作用,也让他赢得了家长的信任和尊重。

由此可见,当男幼师们将自己归入教师群体时,为了在非教师群体面前获得教师身份的认可,就会通过教师的行为准则来约束自己的行为,努力让自己在非教师群体面前展现出模范的行为,由此来获得积极的自尊。

(二)幼师——中国教师的最底层

在教师群体内部,男幼师会进行进一步的自我归类,在他们看来,幼师才是对他们所从事职业的最准确描述。所以当他们与其他教师在一起时,

他们会很自然地将自己归类为幼师群体。

1. 社会比较：幼师与其他教师

同初等教育、中等教育以及高等教育等相比，学前教育是教育的最底层。它是人生的启蒙教育，也是人在成才道路上最早接触的正规教育。而在男幼师们的眼里，幼师同样是处于教师的最底层，这不仅仅是说幼师是人生的启蒙教师，还意味着幼师在各年级教师中拥有最低的社会地位。

(1)社会声望

男幼师们认为，幼师的社会声望却远远比不上其他教师。在他们看来，造成幼师社会声望不高的原因主要有两个方面：其一是人们对于幼师工作的误解。很多人把幼师工作看成简单的带孩子，认为这个工作专业性不强，没有多少技术含量，谁都可以胜任。这种观点在中老年人中尤为多见，他们对于幼师职业缺乏正确的认识和足够的尊重；其二是幼师的工资水平要比其他教师低很多。现在社会评价一个职业好坏，往往是看他能挣多少钱。自从实行绩效工资以来，中小学教师的待遇越来越好，幼师不仅没有实行绩效工资，就连政府津贴也没能够享受到。在男幼师眼里，中小学教师是正规军，而幼师则是雇佣军。

唐立峰诉说了他父亲对于幼师职业的看法：

> “我父亲在很长时间内都不认可我的工作，人家问他说你儿子做什么工作的啊，他就说老师，人家再问具体做什么老师的时候，他就不吭声了。他觉得自己儿子做幼师很丢脸，所以说不出口。很长时间都是这样，后来他看见我收入还比较稳定，也受到家长的尊重，毕竟现在社会对学前教育也在慢慢重视嘛，所以也慢慢接受了。”

在唐立峰父亲的观念里，教师是一份光荣的职业，值得炫耀，而幼师则不如教师来得好听，来得光彩，常常令他难以启齿。收入、尊重以及人言，是唐立峰父亲最为看重的，也是他评判幼师职业的标准。当前，幼师职业虽然不能得到社会的普遍认可，但随着社会对于发展学前教育事业的逐步重视以及幼师待遇的逐步提高，人们也会改变一贯的认识，对幼师职业进行重新地评判，认可幼师的社会地位。

(2)工作内容

幼师的工作内容和其他教师有很大的不同，他们除了承担教学工作以外，还要充当一部分“保姆”的角色。吃喝拉撒睡，可以说，只要是与孩子相关的事情，幼师都要管，所以幼师的工作总是又累又脏。而且，幼师还很少

能够准时下班,只要班上有孩子没被家长接走,幼师就不能下班,一直要陪着孩子直到家长到来。

王毅说:

"有时候和朋友约好了下班后出去玩的,但要是碰到有孩子的家长晚来就没有办法了,这种事情碰到过好几回。但也没什么可抱怨的,这是你的责任,也是工作的一部分。"

由此可见,幼师的工作不但辛苦,还常常会影响到他们的日常生活。但男幼师并没有因此而抱怨,他们理解自己的职业,愿意承担工作的责任。而且除了苦和累,男幼师们也体会到了幼师工作的精彩。

唐立峰说:

"中小学教师无非是每天必须上那么多课,讲那么多知识点,用来应付升学考试的,我觉得没多大意义。你看中小学的课堂都是比较压抑的,而我们的课堂更加轻松自由。小孩都比较单纯,回答问题经常让你忍俊不禁,而且我们也没有升学压力,所以不会把孩子逼得很紧,尽可能让他们去发挥天性。你看我们幼儿园的教师都比较活泼,手工、唱歌、画画、弹琴,我们的工作还是比较丰富多彩的。"

可以说,汗水和欢笑,交织成了幼师的工作,也让他们获得了只属于幼师的人生体验。

(3)群体归属感

在我国,学前教育并不包含在九年制义务教育的范畴内,所以一般来说,幼儿园都是独立于中小学之外,有自己的一套运行模式。幼师与其他教师也因为工作对象和工作内容上的巨大差别而有不一样的职业情感。在男幼师看来,幼师的群体归属感要比其他教师更加强烈,这与幼师的工作方式和工作条件存在很大的关系。

唐立峰告诉我,幼儿园的工作方式与中小学有很大的不同。幼儿园的每个班级配备了三名教师,一名主班教师,一名配班教师和一名保育员。主班教师与配班教师以半天为单位轮流上课,保育员在一旁进行保育工作,即使在自己没有课的半天,教师也必须待在班中进行教学辅助。而其他年级教师的课堂都比较封闭,都由上课教师一人把握,外人很难进入。从这一点上来说,幼师的课堂更加开放,更像是一个团队化的教学。而且由于幼儿园的升学压力不是很大,竞争氛围也不是很浓烈,所以幼师之间更加愿意相互分享,相互交流,甚至在教学道具上也常常相互借用,这与其他年级教师存

在很大的区别。

戴敏认为，人在艰难的环境中更容易团结，幼师的工作条件也是促成他们群体归属感强烈的重要原因。

> "就拿我们园来说，像打印机这些硬件设施，有的老师就从自己从家里带，因为幼儿园里实在印不过来，一个幼儿园只有一台打印机，就在园长办公室里面，没什么事谁去打啊，对不对？有的老师就自己带了一台打印机到教室里，墨呢，就幼儿园帮忙配点墨，纸呢，哪个老师想打了，就自己到班级里拿点纸过来打。像中小学会这样吗？不太可能。"

从戴敏的叙述中可以看出，幼师的工作条件比起其他年级教师要差很多，特别是在硬件设施上，根本无法满足幼师们的基本需求，他们常常要自己想办法来解决这些问题。但正是这种共患难的心理，促成了幼师在工作中团结一致，共同进退，甚至抛开个人利益，从自己家中带打印机来方便大家。戴敏认为，如果没有对群体的强烈归属感，是很难做到这一点的。

2. 积极区分策略：重要职业，无可替代

通过幼师与其他教师的社会比较可以看到，幼师群体在社会声望、工资水平等多方面都处于落后状态。但在与男幼师的交谈中，他们并没有因为这些劣势而完全否定自己的群体。在他们看来，幼师，依然有其他群体无法取代的闪光之处。而在这其中，学前教育对于人生发展的重要性，是男幼师们最为看重的，也是他们自我肯定、获得积极自尊的信念支撑。

唐立峰说，学前教育是一个被忽视的孩子，但这个孩子很重要。"从小看看，到老一半"，很多孩子一眼就能看出将来是否会有大的成就。那些习惯啊，个性啊，在幼儿园里就能看得出来。其实培养一个人最重要的两个方面，即习惯的养成和知识的培养，如果哪一点做得不好的话，就必须要有一个纠正的过程，而这个纠正的任务通常都是由学校和教师来完成的。但现在中小学和大学只偏向于知识的培养，把学习正确的知识作为学校的首要任务，而忽视了对学生良好习惯和个性品德的培养。在这两方面，相对来说做得最好的就是幼儿园。幼师不仅关注学生手工做得怎么样，画画画的怎么样，还关注学生是否挑食，有没有礼貌，坐姿正不正确等。所以幼师的工作很重要，责任也很重大。如果幼师懒惰一点，想着把这些习惯养成的工作留给中小学教师去做，而中小学的教师又以为学生在幼儿园都已经学过了，相互推诿，那么最后受损失的就是这些学生。

张智超引用了他在一本书中看到的内容：

“我曾经在书中看到美国的一位教育家说过,幼儿园其实比其他地方更需要高水平、高学历的教师,他们应该教育理念先进,教育方式得当,教育成果显著,这样才能带给孩子最好的早期教育。而相反,随着孩子年龄的增大,各方面逐渐的成熟,教师所能起到的作用也逐渐变小。因为学生他所需要的教导少了,他们的成长更多的是依靠自身的意愿和特质,外部只要给予适当的引导就可以了。这是我非常喜欢的一个观点。但我国现在的实情是教育等级越高,教师的的水平和学历越高,处在最低层次的幼师,一般都是中专或大专毕业,本科毕业的幼师,在这个行业里面就算是高学历了,而国外的幼儿园中硕士博士都是司空见惯的,所以我国的学前教育发展比起发达国家还有很大的差距。要缩小这种差距,首先就是要改变人们的观念,要让人们认识到学前教育的重要性,认识幼师的重要性,让优秀的人才进入幼师行业。”

两名男幼师从不同的角度说明了学前教育与幼师的重要性。值得注意的是,在谈论这个话题时,他们的情绪与之前有较大的反差,他们不仅提高了说话声音的分贝,增加了一些手势动作,还流露出激动的神情。似乎是想极力说服我,让我这个“外人”赞同他们的观点,认可他们的职业,从我这里获得积极的自尊。

(三)男幼师——万花丛中一点绿

男幼师们本不想在幼师群体中被进一步地划分,但人数稀缺引发的社会关注夸大了男女幼师之间的差别,他们在幼师工作中也常常因为性别的原因而遭受区别对待。久而久之,社会舆论的导向加上实际工作中的遭遇,让男女幼师之间的分界慢慢深入大家心中。所以在幼师当中,又出现了男幼师和女幼师两个不同的群体。

1. 社会比较:男幼师与女幼师

对于男幼师来说,性别是一把双刃剑。虽然性别让他们在工作中获得了更多的关注和机会,但也承受了比别人更多的责任和压力。下面就从社会声望、工作内容和群体归属感三个方面对男幼师与女幼师展开比较。

(1)社会声望

虽然同样是从事幼师职业,但男幼师和女幼师却有着不一样的社会声望。女幼师得到了社会的赞扬,而男幼师得到的更多是批评和质疑。

戴敏说：

"在外面的人看来，女人做幼师是正常的，男人做幼师就是不正常的。不是老说那个"家有三斗粮，不做孩子王"吗，就是认为做男幼师的都是活不下去了，没有办法才去做的。社会对我们的误解太深了，这个也不是一时半会就能改变的，而且光靠我们也不行，我们人数少，影响力也小，首先，需要政府和媒体改变对我们的看法，才能改变社会上人的看法。"

戴敏在说话时很自然地对内外群体进行了区分，认为外群体的人对于内群体存在偏见。一种偏见是幼师是女性的专属职业，男性从事幼师职业是不正常的行为。另一种偏见是可以解决温饱问题的男性是不会当男幼师的，所以男性从事幼师职业都是出于生存需要，都是无可奈何的选择。在戴敏看来，外群体的偏见由于历史长久、人数众多，所以仅仅依靠内群体的努力是无法改变的。要改变这种偏见，必须依靠外群体中具有一定社会影响力的力量，比如政府和媒体。从戴敏的"镜中自我"可以看出，他认为男幼师的社会声望很不好，与男幼师对学前教育的实际贡献并不相符，他希望政府和媒体能够作出改变，帮助提高男幼师的社会声望。

张智超讲述了他们幼儿园流传的一个玩笑：

"他们都说，人家有钱人找对象的时候，都想找一个幼师做老婆，为什么，有形象有气质，性格开朗，工作稳定，最重要的是会带孩子。而人家都说不要找幼师当老公，说我们没有本事，没有上进心，还说我们是娘娘腔，没有男子气概。虽然是开玩笑，但听了也挺郁闷的。"

这个玩笑也反映出男幼师和女幼师在社会声望上存在较大的差距。并且可以看出社会对于男幼师的刻板印象是没有本事、没有上进心、没有男子气概。没有本事，说明对于男性来说，幼师工作缺乏技术含量，无法体现出从事者的工作能力；没有上进心，说明对于男性来说，幼师工作层次较低，无法实现从事者的远大抱负；没有男子气概，说明对于男性来说，幼师工作行事偏软，无法体现从事者的男性气质。正是这三点刻板印象，导致男幼师的社会声望要低于女幼师。

（2）工作内容

一般来说，男幼师在职业的道路上都是身不由己的。由于性别的原因，他们总是会受到特别的关注，给予特别的要求。很多男幼师在进园之初就会被引向一条早已由领导安排好的职业发展道路，即便这条道路与男幼师

自己想走的道路不一样。由于男幼师和女幼师被赋予了不同的期待,所以他们的工作内容也常常会有差别。

杨善喜欢课堂教学,他很享受站在讲台上的感觉,他也愿意和班级的孩子们待在一起。他说,小孩是最单纯的,和他们在一起每天都很开心。所以他希望能够全身心投入到教学中去,看到孩子们一天天的成长,就是他最大的快乐。但是幼儿园的领导却希望杨善能够更多地参与幼儿园的管理工作,为此,他们把幼儿园对外宣传的任务交给了杨善。对外宣传,就是要负责幼儿园日常新闻的撰写,负责幼儿园网站的编辑和维护,还要在幼儿园招生时负责招生手册的编写等一切与幼儿园宣传相关的工作。招生工作一年两次,杨善可以利用寒暑假来做招生手册,尚能应付。但日常新闻几乎天天都有,大到上面下发的重要通知,小到幼儿园举办的一项活动,事无巨细,杨善都得记录和整理。有时候,领导出去开会,杨善也得陪同左右,以方便回来传达会议精神。还有那幼儿园的网站,常常出错,杨善为了完成任务不得不自学计算机网络方面的知识。这些,都让杨善感到焦头烂额。这些琐事占用了杨善大量的时间,让他没有时间去钻研教材,没有时间去分析个案,也没有时间去学习新知识。最近,领导又让杨善负责幼儿园档案的管理,杨善敢怒不敢言,领导交代的任务,他不得不做。但他常常怀疑自己现在的身份到底是教师还是行政人员,教学教不好,行政又做不好,是他现在最担心的。

> "为什么不交给其他女教师做呢?很多女教师很清闲,这些事情又需要耐心和细心,却全部堆到我这里。"

杨善对自己受到的特别"重视"非常不满,他不喜欢做行政工作,更何况这些工作已经影响到了他的本职工作,这与他进入幼儿园的初衷是相违背的。在他看来,幼儿园中有许多老师比他更有时间、更有能力来做这些工作,而只因为他是唯一的男性,所以总是被赋予更多的关注。

和很多初入职业的新人一样,杨善对于职业发展都有自己的打算,但性别的因素导致他们无法像女幼师那样自由地发展,被安排了很多附加的工作内容,甚至要做自己不喜欢做的事情。

(3)群体归属感

孤独,这是在与男幼师交谈中出现最多的词汇之一。杨善、戴敏、张智超、王毅都是各自幼儿园中唯一的男教师,在工作中,他们无法像女幼师那样抱团闲聊,也鲜有交流的对象和话题,更没有能够交心的朋友,这让他们

的职业成长变得很孤独，也让他们缺乏男幼师群体的归属感。

集体备课时间是幼儿园让教师在一起商讨课程内容的时间，也是教师们难得能集中到一起的时间。在这段时间内，关系好的女幼师一般都会坐到一起闲聊。她们会聊网络购物，相互介绍好的衣服、化妆品；会聊家庭，说自己丈夫孩子的趣事；会聊八卦，幼儿园谁和谁又发生了什么事情等；也会聊工作，说说自己班级的情况，备课的情况。对于男幼师来说，则是比较难熬的一段时间，由于没有可以畅聊的对象，他们常常会选择默默地坐在角落里，与环境显得格格不入。有时候男幼师也会努力想去参与女幼师的话题，但除了工作方面以外，能说的的确不多。特别是其个人的喜怒哀乐，不会有人主动关心，也不适合在这样的场合交流。

王毅说：

> "她们可以见面就抱在一起，可以手拉手去厕所，但男生不可能像她们这样，男生之间很难建立亲密的关系。"

美国心理学家邓肯说过，1.2 米是人与人之间的安全距离。除非是特别信任、熟悉或者亲近的人，否则无论是说话还是其他的交往，逾越了这个距离，都会让人产生不安全的感觉。所以两个人安全距离的长短，可以用于判断两个人的亲密程度。通过缩短两个人的安全距离，可以建立亲密的关系。女幼师之间由于性别相同，不受到身体上的束缚，可以进行的共同行为和共同话题比较多，安全距离较短，比较容易建立亲密关系。而男幼师相对都会比较独立，相互之间也不可能存在亲密举止，所以比较难以建立互相信任的亲密关系。

男幼师和女幼师建立群体归属感的方式很不一样，女幼师会通过聊天以及亲密动作来融入群体，建立密切关系，而男幼师主要通过共同的兴趣爱好和开展活动的方式来增强群体归属感。由于大多数幼儿园中的男幼师处于个体状态，所以他们在现实情境中几乎很难获得男幼师群体的归属感，大部分男幼师会选择在网络中加入男幼师 QQ 群或男幼师论坛来获得一些心理慰藉。

2. 积极区分策略：突出自我，彰显气质

对于男幼师来说，要区别于女幼师获得内群体的积极自尊，最好的方法就是突出自身的男性气质。

男性气质是指男性应当具有成就倾向，对完成任务的关注或行为取向的一系列性格和心理特点。相对于女性气质，社会赋予男性气质较高的评

价与名声。男性气质总是与被人类赞美的性格特征相连,如,勇敢、坚定、果断、毅力、认真、创造性等。在传统观念里,男性气质比女性气质更符合社会需要,所以如何发展幼儿的男性气质,已经成为了幼儿园关注的焦点之一。而引入男幼师,让男幼师发挥自己的男性气质,则成为了解决这一问题的关键所在。

戴敏说:

“我刚进幼儿园的时候,很想做出一点成绩来证明自己,但我发现自己和孩子的沟通存在问题,孩子们好像对我说的话听不懂似的,影响了上课的效果,我也非常着急。后来我就观察我们班另外一个女老师的课堂,发现这个女老师说话很温柔,抑扬顿挫,小孩也能够听得进去。我当时就想是不是应该改变下自己的说话方式,以前自己说话比较生硬,语气又比较重,可能会让孩子感到害怕。后来我就试着说话放慢一点,放温柔一点,有时候也加一个语调或语气词,像‘哎呀’之类的,的确有一定的效果,至少孩子能够听得进去了。但有一次领导来听我上课,听完课后就找我谈话,很严厉地说:‘男老师上课就要有男老师的样子,不要跟娘娘腔一样,只要你说的话明白,正确就行了,不要故意捏着嗓子说话,男教师就要有男教师的特点……’那次领导把我狠狠地批评了一顿,之后我又恢复了以往的说话方式了。”

一向觉得自己很爷们的戴敏,怎么也没有想到会被领导形容成“娘娘腔”,这让他感到很难堪。戴敏的出发点是好的,他只是想快速地融入这个环境,与孩子更好地沟通,从而提高教学效果。但他的问题在于他少了一点耐心以及学习了不适合自己的东西。他想到了让自己去适应孩子,而没有想到让孩子来适应男教师,从而辜负了幼儿园对他的期望和定位。他不仅丧失了自己本身的风格,还表达了一种错误的男性气质,这是领导所不能接受的。

其实戴敏并不是唯一遭遇这种尴尬的男幼师,在王毅、杨善身上,也发生过类似的事件。很多男幼师在入职之初,急于表现自己,但却不清楚自身的定位,也不知道如何来展现自己的男性气质。而在幼儿园中,他们又常常是唯一的男性教师,这让他们没有学习和交流的对象,他们不知道怎样才是好的,怎样才是不好。所以只能自己去慢慢摸索,寻找一条属于男幼师的成长道路。

张智超在三年的幼师的工作中已经积累了一些心得,他认为男幼师不

用刻意去想如何来表现男性气质，如何用男性思维来教导孩子，想太多了反而适得其反。其实男性气质是男幼师本身所具有的，他们的一言一行，一举一动中都包含这种气质。张智超讲述了他与一位女教师策划活动课的事情：

“领导让我和一位女教师共同策划一节活动课，这节课主要是用来锻炼孩子的勇气。我们的设计是排一排长条桌，让孩子从桌子上爬过去，因为那个桌子离地面比较高，桌子又比较窄，所以能够起到锻炼作用。但在桌子的长度方面我和那个女教师产生了分歧，她说为了安全，摆两张桌子就可以了。但我不这么认为，两张桌子太短，根本起不到锻炼作用，我坚持要摆四张桌子。虽然那个女教师资历比我老，但我觉得活动这方面我比她擅长，而且我肯定能保护好孩子的安全，我就坚持这么做了。后来那堂课上完，效果特别好，领导也表扬了我，说我的想法很好，让我以后大胆去做。”

在这件事上，王毅和女教师有不同的考虑，王毅考虑的是如何让孩子得到更多、更好的锻炼，而女教师主要考虑了安全的问题。在两种考虑相冲突时，王毅坚持了自己的想法并把它落实。王毅说，他这么做并不是刻意要表现得自己和女教师不同，而是根据自己的经验和特长，坚持了自己认为正确的做法。但他的这种“本能”做法正好体现出了他自身的特点，展现了他与女教师不一样的思维模式和行事风格，并带来了良好的效果。这是领导乐意见到的，所以他得到了领导的表扬和鼓励。

四、男幼师的职业规划

（一）终身职业型

终身职业型，是指在职业规划时将幼师作为自己的终身职业，坚定“留守”的类型。这一类型的代表人物是唐立峰。

1. 职业规划

在对唐立峰的访谈中，唐立峰曾多次畅谈了他对未来职业生涯的规划。他说，经过四年大学的学习和将近两年的工作经历，他已经找到了自己的人生方向和奋斗目标，幼师就是他的理想职业，他会坚定地在这条道路上走下

去,把它作为自己的终身职业。

唐立峰说,他的职业目标分为两个阶段:

短期内,他希望能够得到幼儿园老师、学生和家长的认可,把课上好,把孩子管理好,把人际关系处好。让自己快点从一个新手教师成长为一个成熟教师。说到上课,唐立峰坦言,他非常享受上课的过程。

> "我觉得如果你自己的各项技能练得很好,然后组织课堂的能力也慢慢慢慢变得非常流畅,这两方面加起来的话,我们就会把活动开展得很好玩,很有趣,这样就会很享受的,和小孩打成一片,就会达到你想要的目标。我最喜欢的就是这样,这也是我希望追求的东西。"

而从长远来看,唐立峰希望自己成为一个边教学边科研的专家型教师。他说,由于大学的科研人员缺乏对一线教学工作的深入了解,他们所做的教育科研往往与现实有些脱节,科研成果无法在教学工作得到真正的适用,这就减缓了教学改革的脚步。他认为一线的教师反而具备了最好的科研条件,他们贴近学生和家长,掌握教学的关键环节,他们所欠缺的只是时间和方法,如果他们能够成为教育科研者,就能够发现和解决当前教育教学工作中存在的很多问题。唐立峰想成为的,就是一个能够一手抓教学、一手抓科研的专家型教师。虽然幼儿园的领导有意识地想让唐立峰多做一些管理方面的工作,想将他往行政人才的方向培养。但唐立峰已然下定决心选择了一条适合自己的职业道路。

> "要是让我做了幼儿园的中高层领导,那我会觉得自己的工作内容有点变质了,这和我的职业目标不一致,我还是希望能够一直留在教学的一线,和孩子们待在一起。"

唐立峰觉得,现在能够将幼师职业坚持到底的人少之又少,而男幼师就更加稀有了。他说现在的人进幼儿园当老师会有很多种原因,有的是因为现在教师的待遇在提升,希望找一份稳定挣钱的工作;也有的是因为小学难进,就到幼儿园来找工作。甚至不是师范专业的,也跑到师范来凑热闹了。大家的想法各不一样,各有所图,至于是把幼师作为一个短期目标、中期目标还是长期目标,就要看个人了。但是从他的角度来说,他希望有更多的男幼师和他一样,能够把幼师作为一个长期目标,作为自己的终身职业。因为这个世界少不了幼师,同样也少不了男幼师。

2. 不竭动力的源泉

唐立峰对于幼师职业的坚持在男幼师中是极为少见的,但他自己却认

为这是一个顺其自然的过程。通过对唐立峰职业规划过程的分析可以发现,大学教师的言传身教、家庭的支持、自身的兴趣和价值观念,是影响他是否把幼师作为终身职业的主要因素。

(1)大学教师的榜样作用

唐立峰指出,对他选择职业道路影响最大的是他大学专业课的教师们。学前教育的教师和其他专业的教师有着很不一样的气质,他们热情活泼、思想开放、平易近人,总是能够创造出自由的课堂氛围。唐立峰曾经有过一段迷茫的大学生活,当时他对自己的男幼师身份无所适从,对于专业学习也没有多大兴趣,所以经常逃课。是这些专业教师们一次又一次与他的单独谈话和对他的密切关注将他从厌学的边缘拉了回来,让他了解了学前教育的重大意义,让他认识了男幼师的重大价值,让他明确了自己现在要做的事情和将来要走的道路。

> “大学里的老师,虞永平教授、徐卓娅教授等,他们对我都有很大的影响,他们是睿智的代表,他们对学前教育工作的投入能触发你,让你觉得做这种工作是一种享受,是非常值得的,不要去谈什么高尚、尊贵,但是你要觉得值得,你会付出很多,但你也会收获很多,它让你觉得进入这个职业很幸运,进入这个职业是一个非常正确的选择。”

学前教育工作是一种享受,是一种价值,是一种付出,也是一种收获,这是唐立峰从大学教师身上所收获的信念。可以说,大学教师的以身作则,触发了唐立峰对于学前教育工作的认识,让他看到了学前教育的价值所在。也因此,让他坚定了自己选择的道路,并在这条道路上勇往直前。

(2)家庭的支持

唐立峰说,虽然家人刚开始并不支持他成为一名男幼师,甚至为此感到丢脸,但他并没有放弃或者和家人发生冲突。而是通过积极的表现让家人认识他的职业,认可他的职业。其实父母都是通情达理的,只要孩子真正过得好,做的事情有意义,他们是不会反对的。唐立峰用自己的实际行动向父母证明了自己选择的正确性,最终获得了家庭的理解和支持。

> “家庭的阻力对你来说是最重要的阻力了,而家人的支持则是最重要的支持,如果你感觉你可以依靠的东西没有了,你就要为自己的行为负责任了。”

对于唐立峰来说,家庭有着无法取代的意义。当同学或者朋友误解他的职业时,他可以一笑而过,不作争辩。但家庭不一样,家庭的支持对于他

从事幼师工作非常重要。虽然自己是一个人在异乡打拼,虽然常常会为工作感到身心俱疲,但只要回到家中,能够吃到母亲做的饭菜,听到父亲的鼓励,任何烦恼都会烟消云散。唐立峰说自己很幸运,虽然家庭并不富裕,但却没有要求他去挣大钱,当大官,而是任其发展,支持他实现自己的目标。现在,家庭的支持是他工作的背后动力,没有压力的他,可以放开手脚去做自己喜欢做的事情,创造一条属于自己的道路。

(3)与众不同的价值观念

在唐立峰看来,他之所以会选择将幼师职业坚持到底,是因为他有着与众不同的价值观念。他说,人的目标和价值观念存在直接关系。如果觉得钱最重要,就会选择一份挣钱多的职业;如果觉得权利最重要,就会选择一份地位高的职业;唐立峰认为自己的价值观念相对比较朴素,他就希望每天的工作能够快乐、精彩一点,简简单单,能够做自己喜欢做的事情,朝自己的目标慢慢迈进。至于其他的东西,顺其自然就好了。

> "钱是每个职业都必须考虑的因素,但在我的考虑中它占的比重比较小,只要不是很少我就知足了。"

唐立峰坦言,现在的工资生活是足够了,但要是考虑到结婚、买房,的确还是有很大的经济压力,但他不会因此而放弃幼师职业。他认为每个人都有自己的追求,都有自己看重的东西。在这个浮躁的社会中,很多人都坚持"唯钱论"或者"唯权论",但唐立峰相信这个世界上有金钱无法买到、权利无法得到的东西,那就是理想。在他的价值观念里,理想所带来的满足感要远远大于金钱、权利等。所以,在职业的道路上,他不会被金钱和权利所左右、所动摇,他会坚持自己最初的理想并逐步去实现。

(4)喜欢孩子

兴趣是最好的老师,而对于唐立峰来说,兴趣不仅仅是老师,也是他工作的动力。

唐立峰说,其实他非常喜欢接触小孩子,以前也会逗逗亲戚朋友的小孩,和他们玩耍,但也没觉得有什么特别的。但在大学学习学前教育专业之后,他开始认识到与孩子的接触是要讲科学、讲方法的。他把平时接触孩子的经验与书本相对照,发现的确有很多吻合的地方,这让他对于幼儿教育的理论探索产生了浓厚的兴趣。在工作中,唐立峰经常会试着使用书中的理论来理解孩子的行为,来引导孩子成长。当他的试验在孩子身上取得明显的成效时,他就会获得巨大的满足感。

“小孩真的非常的神奇，他们的成长很快，有时候你一点点的外力作用，就能在他身上看到明显的效果。”

正是这种“神奇”吸引着唐立峰，让他产生了从事研究幼儿教育理论，从事幼师工作的兴趣；让他很想一直和孩子们待在一起，看着他们一点点成长；让他孜孜不倦地学习先进理论，试验更好的教育方法；让他坚定地在这条道路上走下去，获得心灵的满足。

（二）边走边看型

边走边看型，是指没有明确的职业规划，徘徊在“留”与“走”之间，在职业道路上走一步算一步的类型。这一类型的代表人物是戴敏。

1. 职业规划

谈起未来，戴敏表示自己还没有一个确切的打算，毕竟作为一个职场新人，没有工作经验，所以也不能要求太多，有一份稳定的工作已经是很好的基础了。但他不认为自己会把幼师作为终身职业，因为在一年的工作经历里，他已经发现这个职业有许多令他不满意的地方。只是没有跳槽的资本，没有更好的选择，也没有找到更适合自己的工作，所以只能走一步算一步。

戴敏说自己处于极大的矛盾之中。

一方面，这个工作得来不易，是通过一轮轮笔试，一轮轮面试，才走到了最后，并且被分配到了本区最好的幼儿园。在很多同班同学的眼里，他都是被称赞和羡慕的对象。而且对于家庭来说，他能够在大城市当上一名教师，也是一件非常体面、非常自豪的事情，现在村里面几乎每家都知道老戴的儿子在大城市当教师，他不敢想象家人知道他不想当教师后的样子。

“离开很容易，但是离开之后呢？就一定能找到更好的吗？”

另一方面，他又很不甘心。戴敏说他有些高中同学，大学都没上就出来打工了，现在有的成为了包工头，有的已经当上了业务经理或部门主管，月收入都在四五千以上。而家里辛辛苦苦供自己上了大学，自己也努力找了一份好工作，可每个月才能拿到一千几百块，勉勉强强够自己在这个城市生活，根本无法帮家里解决经济负担。戴敏给我算了一笔账：

“每个月的工资拿到手，把房租和水电、燃气等一付，基本就只剩一半了，中午可以在幼儿园吃，但早晚饭都要在外面吃，有时候碰到同学或同事聚餐，也不可能不去，再加上购买生活用品、交通出行等，基本就

没得剩了。以这种速度存钱,买房是根本没有指望的。"

除了不满足收入,戴敏也不愿意自己未来的人生都是和孩子待在一起,他觉得自己还很年轻,可以出去闯一闯,幼师工作做一两年还行,但时间长了肯定会产生职业倦怠。而且,作为幼儿园唯一的男幼师,他的快乐与烦恼都无人分享,他总是独来独往,这让本来性格开朗的他变得很压抑,他很想能够快点脱离这样的环境。

戴敏说,他现在已经开始在网上找一些工作,但碰到了很多困难。由于和幼儿园有合同在身,他不能够去考公务员,而企业一般也只招应届毕业生和有相关工作经验的人,再加上他对工资方面的特别要求,让他可选择的面很小,所以真正得到的面试机会很少。不过他也不是很着急,毕竟有一份工作在做着,他可以慢慢找,等找到各方面自己都满意的工作再去考虑去留的问题。

2. 摇摆不定的考虑

很多男幼师和戴敏有着同样的心态,对于他们来说,职业本身是什么并不是很重要,重要的是职业能够带来什么,他们会在职业的得失之间摇摆不定。通过对戴敏职业规划过程的分析可以看出,影响戴敏对幼师职业犹豫不决的因素是职业的社会声望和工资收入。

(1)社会声望

和大多数从农村出来的大学生一样,戴敏有着非常明确的目标,就是通过知识来改变命运,借助读大学的机会离开农村,来到梦寐以求的城市之中,看看外面的精彩世界。然后,在城市学习先进的文化知识,在城市找一份体面的工作,在城市开始一段新的生活。对于他来说,这是家庭赋予他的期许,也是他自己对未来幸福生活的憧憬和追求。

父母很看重他的职业声望,父亲曾经对他说过,在工厂中工作,拿再多钱也是奴才,也得看别人脸色生活,这种没有尊严的工作不要做,做了还不如回来种地,至少自己做主。所以父母一直希望戴敏能成为一名教师,因为在农村中,教师具有很高的社会声望,是他们眼中的上流社会人,能够得到别人的赞美和尊敬。家里培养了一个大学生,还做了教师,在他们家那个不大的村子里,已经是一件非常值得炫耀的事情了。所以在戴敏考上教师编制后,父母在家中摆了几桌酒席,来庆祝他们的梦想成真,来接受亲朋好友的祝贺。

然而仅仅工作了一年时间,戴敏就开始考虑是否要换一份工作,但他很

犹豫,如果换了一份社会声望不如教师的工作,父母肯定会觉得脸上无光,到时就不知该如何收场。所以他也一直不敢把这种想法告诉父母。

> "父母那关肯定就过不了,他们肯定不会同意。我自己也不知道是否真的要离开这个职业,毕竟它带给我许多东西,不是说放下就能放下的。"

在戴敏看来,如果更换职业的话,不仅过不了父母那关,连自己那关都可能过不了。幼师职业,从某个层面来说,满足了他内心的虚荣心。从他考上教师编制起,他的人生中多了一个"教师"的标签,并且这个标签大到足以覆盖很多他不想要的标签,让他很享受、很陶醉。而一旦离开这个职业,这些赞美也会随之消失,取而代之的则是质疑、责问,甚至是嘲笑。

教师职业的社会声望曾经是促使戴敏选择这份工作的动力,而如今,却成为了他职业规划的阻力。这股阻力令他犹豫不决,在职业的道路上选择了边走边看。

(2)工资收入

虽然教师职业满足了戴敏的虚荣心,但人并不能抱着虚荣心过一辈子,工作后的戴敏,逐渐回归到了现实,认清了生活的不易。工作中的很多因素改变了他对这个职业的态度,让他对自己的职业产生了前所未有的动摇,其中有些是戴敏可以忍受的,譬如孤独,而有些是戴敏无法忍受的,譬如工资。

> "每次回老家,我都不敢参加老同学的聚会,现在那些同学都混得很好,即使他们的工作看上去不那么光鲜,但是他们能够穿名牌的衣服,能够上好的饭店,能够抽好的烟,这让他们说话都很有底气,别人也不会瞧不起他们。以前我是他们中成绩最好的,也是唯一上了大学的,虽然他们都说我的工作好,让人羡慕,但其实呢,这都是表面的客套话,人家未必真的羡慕你,毕竟你挣得就那么点,家里过得还不如人家好。"

戴敏害怕参加同学聚会,因为他害怕同人比较,尤其比的还是工资。戴敏认为现在的人都很现实,名头再好也没用,你能挣多少钱,别人就会怎样评论你。刚开始当幼师时,碰上有人不能理解学前教育,不能理解男幼师时,戴敏都会很生气,会试图去纠正别人,和别人辩驳。但现在,他一般都会选择忍气吞声,用他自己的话说就是被现实挫光了锐气。在他看来,他没有和别人辩驳的底气。即使他把这个职业说得再好、再伟大也无法令人信服,因为他的工资摆在那,他的生活现实也摆在那,要房子没房子,要车子没车子,别人看看他的穿着就知道他的生活属于哪个层次。

戴敏说他并不是一个拜金主义者,只是觉得这个职业的价值没有得到应有的认可和回报。在这个社会生存,金钱真的很重要。自从戴敏工作后,父母就一直催他赶快找对象结婚,但他知道自己的那一点工资,根本无法支撑他在这座城市中娶妻生子,他也不想给父母增加负担,所以每次都只能敷衍他们,说没找到合适的对象。戴敏说,其实他的要求很简单,他也不想成为一个多么富有的人,只是希望自己挣得钱能够让他摆脱贫穷,过上普通安稳的生活,能够像大多数人那样买房、结婚,以后供孩子上学,但这些在现在来看都是一种奢侈。

幼师职业的工资收入,无法满足戴敏的物质需求,也让他与自己想过的生活渐行渐远,这成为他职业道路上的一条栅栏,阻碍着他的前行。现在的戴敏,只是站在这条栅栏前徘徊,考虑越过栅栏还是更换道路。当他发现自己越不过去或者有更好的选择时,他也许就会走上另外一条道路。

(三)坚定离职型

坚定离职型,是指在职业规划时明确将来不会继续从事幼师职业,坚定"出走"的类型。这一类型的代表人物是王毅。

1.职业规划

王毅是五名男幼师中唯一一个坚定要离开幼师职业的人。对于他来说,一年的幼师工作经历是一次"试水",是为了遵守和父母之间的约定,也是给自己一次尝试和选择的机会。

王毅的父母都是当地的公务员,所以他们希望王毅将来也能够成为一名公务员。在王毅大学毕业时,公务员工作已经是就业市场上公认的"铁饭碗"和"香饽饽",王毅面临的是数百人乃至上千人的竞争,在这种激烈的竞争态势下,王毅在公考中落榜了。于是幼师职业便成为了他最好的选择,父母希望他能够先进入一所公办幼儿园做老师,然后再慢慢往行政管理的方向发展,以后也是有机会当个领导的。但王毅却认为自己对于孩子缺乏足够的耐心,不适合从事幼师工作,希望能够按照自己的意愿去找工作。在父母的不断劝说下,王毅最后选择了妥协,考取了幼师,但他也与父母定下了约定:如果一年之后自己仍然不喜欢这份工作,那么就会离开。

如今,一年时间将过,王毅没有向父母期望的那样,走上幼儿园的管理岗位,而是被园领导寄予了成为教学名师的厚望,给他布置了大量的教学科研任务,这让王毅相当的痛苦,也让他下定决心在一年期满后辞去这份

工作。

王毅并没有否定幼师职业，他选择离开，只是因为自己不喜欢，也不适合。但他并不后悔自己当初的选择，因为这一年的时间里，他也学到了很多东西，认识了很多人，如果没有这段经历，他不会意识到自己真正想要的是什么。王毅说，从小到大，他所走的路，基本都是由父母决定的。其实他也有自己想走的路，只是从来没有得到过认可。王毅从大学起就一直坚持健身，曾跟随一个健身教练学习了两年多的时间，还利用课余时间做过兼职健身教练。他觉得自己很有这方面的天赋，并想过毕业后成为一名专职的健身教练，以后开一家属于自己的健身房。

对于未来，王毅说，不管怎样，自己都会先把幼师工作辞了，他想找一个合适的时机向园领导说出自己的想法，即使这么做会让园领导失望，但他不愿意为了别人的期许耗上自己的一生。然后，他会先找一个健身房做教练，并希望在此期间能够说服自己的父母，让他做自己想做的事情。如果实在不行的话，他会继续参加今年的公务员考试，继续自己未完成的从政之路。也许，那将是一个终点，也许，又是另一段尝试的起点。

2. 坚定去留的信念

王毅其实和戴敏一样，也曾在职业的得与失之间选择过、摇摆过。但不同的是，王毅对于自己内心的渴望更加明确，他清楚自己要走的道路。对于王毅来说，家庭期望和自身兴趣是影响他职业规划的主要因素。为了满足家庭的期望，他选择了从事幼师职业，而为了发展自身的兴趣，他决定离开幼师职业。

（1）家庭期望

王毅说：

> 从小，家里就对我非常严格，在别的孩子还不知道自己长大想干什么的时候，我已经被告知要为了成为公务员而努力读书。但我也许不是一块读书的料，文化成绩一直上不去，家里为了能让我考上大学，就让我去报了美术专业，成为了一名艺术生。读学前教育也是没有办法中的办法，想着只要能够考上公务员就好了，谁知我又没考上，家里很失望，就让我先去幼儿园吧，还嘱咐我要往行政上走。现在也没能如家人所愿，我也不知道他们还会让我干什么。

从王毅的话中可以看出，在他人生的职业规划中，他一直处于被动状态，家庭的期望引领了他的三次重要选择。

第一次选择是成为一名艺术生。王毅中学时成绩不好,他把原因归结为天生,认为自己不是一块适合读书的"材料",足见他对自己的学习能力缺乏信心。但王毅的父母并不想放任孩子的发展,看着孩子倒在大学的门槛前,所以帮王毅选择了一条捷径——成为艺术生。通过艺术生的道路,虽然迈进了大学,但也令他失去了选择自己喜欢的专业的机会,让他的道路变得狭窄,最后,他不得不走进了学前教育。

第二次选择是报考公务员。在王毅的父母眼中,不管怎样考入大学,不管学什么专业,只要王毅能够考上公务员,结果就是好的。其实,从小就被要求要当公务员的王毅,对于这个职业并没有深入的了解,更谈不上喜欢不喜欢,只是在父母不断的思想侵入之下,变成了理所当然的目标。但期望越大,压力也越大,王毅虽然付出了努力,但在考试中没有发挥出最好的水平,最终没有能够考上公务员,他的父母失望至极。

第三次选择是从事幼师职业。公务员考试的失利,让王毅的父母不得不重新审视儿子的未来。幼师,在他们所考虑的职业中成为了最好的选择。但不甘心退而求其次的他们,给王毅从事幼师工作定下了特别的要求,希望他能够多做行政工作,为将来走上管理岗位打基础。此时的王毅终于明白,即使没有公务员的目标,自己也无法选择喜欢的职业,因为父母马上会给他新的目标、新的期望。在父母的劝说下,王毅选择了妥协,考取幼师,给自己一次尝试的机会。但同时,他也没有将自己想走的道路堵死,他和父母定下了一年之约,也给将来的自己留下了一次选择的机会。

一年后的王毅,仍然未能如父母所愿。所以他选择了离开,选择去做自己想做的事情。但就像王毅所说的那样,他也不知道父母还会要求他干什么,等待着他的不知道又会是怎样的期望,这一次,王毅会不会又选择妥协呢?

(2)自身兴趣

如果没有找到自己的人生方向,那么王毅也许会很情愿沉浸在家庭的期望之中,至少可以免去思考人生的烦恼,少走许多弯路,当一个听话、懂事、让父母感到骄傲的孝顺儿子。但他找到了自己喜欢的职业,所以他不再愿意一直处于被动之中,而是想把握自己的人生,主动选择想走的道路。

王毅谈起了他当健身教练的经过:

"以前我在家也自己练过哑铃什么的,所以本来身体素质就很好。大学的时候和同学偶然去了一次健身房,觉得挺好玩的,就办了会员

卡，去了几次后基本上所有的器具都精通了，和老板也熟悉了。老板看我练得不错，就问我愿不愿意在那里兼职做健身教练，主要就是根据顾客的身体情况帮助挑选适合的健身器具，并指导他们使用。我当然愿意了，觉得很新鲜、很好玩，还能挣点零用钱。后来我就在那里兼职，一直做到大学毕业，老板还问我愿不愿意毕业后去那工作呢，我是想的，但家里肯定不同意，所以只能拒绝了。其实我觉得做健身教练蛮适合我的，本来我就擅长这些，也喜欢，所以不会觉得厌烦啊，要是其他工作做一两年我肯定早就觉得烦了。而且我也很有成就感，当你带的学生进步了，他会很感谢你，很尊敬你。在那还能认识很多人，各行各业的，听他们说各种趣事，比在学校里面的见识要多。”

从王毅的回忆中不难看出，健身教练的工作经历带给他很多新鲜的东西，让他品尝了劳动的成果，让他结识了很多有趣的人，也让他收获了前所未有的成就感。以前的王毅，学习成绩落后，总是令父母和身边的人失望。而健身教练王毅，业务熟练，总是受到老板和学生的夸奖。这巨大的反差让他找到了自己的价值所在，也让他明确了自己想走的道路。

正是这种突如其来的转变，让王毅第一次产生了对抗父母的想法。虽然他最终没有能将自己的兴趣变成职业，而是在父母的引导下从公务员转战到了幼儿园，但他心中的那团火已被点燃。王毅开玩笑地说，他是身在幼儿园，心在健身房。在幼儿园中，他最喜欢教的是体育课，教的最好的也是体育课，他常把体育课当成健身课来上，他还是认为自己更适合当一个健身教练。而且工作之余，他都会去健身房玩玩，一方面那里有归属感，另一方面他不想荒废健身效果，要为以后的回归做准备。

兴趣，曾经影响了王毅的职业选择，如今，也在改变着王毅的职业方向。一年后的他，终于下定决心辞去幼儿园的工作，去完成自己健身教练的梦想。

五、结论与反思

（一）研究结论

通过对五名江苏省公办幼儿园男幼师的长期追踪调查，本研究得出以

下结论。

第一,男幼师在职业维度上会把自己归类为教师、幼师和男幼师三个群体。男幼师认同教师群体,在教师群体中会产生强烈的内群体偏好和群体归属感,会通过表现出比其他群体更丰富的学识或在其他群体面前做出具有示范作用的行为来体现自己的教师身份;在幼师群体中,男幼师虽然能够获得强烈的群体归属感,但对于群体的社会声望和工作内容都存在不满,他们会通过突出幼师职业的重要性和无可取代性来维持群体的尊严;而在男幼师群体中,男幼师不仅不满于群体的社会声望和工作内容,还几乎难以获得群体归属感,只能通过展现自己的个人特质,努力表现出幼儿园需要的男性气质来体现自身的价值。值得注意的是,由于群体之间存在通透性,男幼师在群体比较时为了获得积极的自尊,常常会根据面对的情境在自己所属的内群体之间流动。

第二,影响男幼师职业规划的决定性因素是需要。对于生理、安全、社交、尊重和自我实现这五种需要,每个人的重视程度都不一样。幼师职业能否满足男幼师所看重的需要,决定了他们会坚定地选择留守还是离开;而当男幼师不清楚自己所看重的需要或在多项需要之间难以取舍时,那么任何一种需要的满足或未满足,都会影响到他们的职业规划。

第三,男幼师职业认同和职业规划存在相关性。男幼师的职业认同是影响其职业规划的重要而非决定性因素,影响他们职业规划的决定性因素在于个体所重视需要的满足与否;男幼师的职业规划是影响其职业认同的重要而非决定性因素,男幼师在职业规划中所做的选择会影响他们在社会比较中突出某些维度、忽略某些维度。影响他们职业认同的决定性因素在于职业的社会现实。

(二)反思

在我决定做男幼师职业认同的研究时,身边的很多人对我的选择表示了担忧。一来男幼师数量稀少,不知能否找到合适的研究对象。二来男幼师分布较散,要进行长期的跟踪研究需要付出很多的时间、精力和金钱。即便如此,我还是毅然决然地选择了这个题目,并坚持到了最后,除了我认为这个研究本身具有一定的价值以外,更多的动力来自于自身的兴趣。质性研究是一个需要我们长期投入的研究方法,所以选择一个有意义而又自己喜欢的题目,我认为是做质性研究的首要关键。

这个研究总共持续了五个多月的时间,个中的滋味可谓是五味杂陈。

既有在城市之间奔波的劳累，也有与“守门人”磨破嘴皮的无奈，还有扎进研究资料找不到方向的迷茫，更有完成写作后的痛快。但当回首这些经历时，却发现它们都成为了我人生的美好历练。我的阅历、我的性格、我的处事方式，都在研究的过程中经历着悄然的改变。在倾听别人的同时我更加了解自己的内心世界，在观察别人的同时我更加明白自己的喜怒哀乐，也许这就是质性研究的真正魅力所在，让我们在研究别人的同时提升着自己。

当然，我的研究还存在很多不足之处，比如没有找到教学经验丰富的男幼师、没有对男幼师后期的职业规划进行更长时间的跟踪研究等。所以要做一篇好的质性研究，除了要有值得研究的题目外，还要有严密的研究框架、丰富的研究资料，还需要我们在研究过程中付出更多的时间、精力和情感。也许，我们也会从中收获更加不一样的自己。

[参考文献]

[1] 谢焕忠. 中国教育统计年鉴[M]. 北京:人民教育出版社, 2011(9):601-605.

[2] 徐志国. 男幼师的缺乏、流失与其职业优势的矛盾[J]. 教师发展与教师教育. 2006(5): 55.

[3] 张莹瑞, 佐斌. 社会认同理论及其发展[J]. 心理科学进展. 2006,14(3): 475-480.

[4] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社,2000: 165,227.

[5] 佟新. 社会性别研究导论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2005: 22.

[6] Tafel H, Turner J C. The social identity theory of intergroup behavior[J]. In: Worchel S, Austin W(eds). Psychology of intergroup Relation. Chicago: Nelson Hall. 1986: 7-24.

[7] Tafel H. Differentiation Between Social Group: Studies in the Social Psychology of intergroup Relations [M]. Chapters 1-3. London: Academic Press. 1978.

7

质性研究教与学的行动研究

——师生共成长的故事

◆ 杨朝晖(首都师范大学)

【摘要】本文以质性研究在教育硕士培养中的运用为研究对象,以教育叙事的方式描述了师生在行动研究中共同成长的故事,揭示了质性研究教与学的一些特点,归纳总结了如何进行质性研究教与学的实践性知识。

一、问题的提出

(一)一群特殊的学生

为更好地适应社会对高层次应用型人才的需要,自2009年起,教育部开始招收全日制教育硕士专业学位研究生,学制两年。对于这一新型的培养规格,教育部要求“成立导师组负责研究生的指导,并在中小学聘任有经验的高级教师担任指导教师,实行双导师制。”①

在此要求下,2010年首都师范大学与北京市13所示范性高中学校建立了“教师教育合作共同体”,试图通过“双导师”的培养模式,把大中小学引入到一个开放、持续和共同参与的变革框架之中。2010年9月,第一届全日制教育硕士开始进行为期一个学期的教育实习,并在此期间完成学位论文的开题、研究任务。

由于特殊的历史背景,第一届学生的生源质量并不乐观,他们大多专业不对口,没有实践经验。因此,这一新的培养规格对师范大学提出了新的挑

① 教育部,《全日制教育硕士专业学位研究生指导性培养方案》,2009。

战：如何在较短的时间内帮助其完成多项学业要求？如何让他们更快地了解教学实践、掌握专业技能，从而顺利走上讲台？如何在双导师制的框架下，更好地促进其发展？第一届教育硕士分配给了我三个学生。因为我也是第一次带研究生，没有什么经验，对于他们的培养，我心里一直没有什么底。

（二）一些初步的想法

我深知，实习的任务对于这些从校门到校门的学生来说，挑战巨大。我的初步想法是：如何将他们的实习任务与完成论文任务进行有机的整合，以实现效益的最大化。这时，我想到了他们的中学导师。由于是首届培养，各方高度重视，为学生们配备的都是高级教师甚至是特级教师。是否可以把他们的中学导师作为这些学生们的研究对象呢？这样，既可以更好地引导他们向优秀教师学习，完成实习任务，也可以帮助他们在实习期间进行研究资料的收集，顺利完成论文。由于我师从陈向明教授，一直在学习和运用质性研究方法，因此，质性研究方法自然而然地进入到我的视野中。

质性研究作为一种另类的研究范式，“是一种非常适合教育领域的研究方式”（陈向明，2001），其特有的研究特点和价值追求，我认为可以在教育硕士的学习中起到很好的桥梁作用。

首先，作为一种追求自然主义的探究方式，质性研究非常关注研究内容的整体性、情境性、相关性和连续性，有利于研究者对研究对象的整体理解。而教育硕士在教育实习中对中学导师的学习，也可以说是整体的、情景化的、相关的和连续的。因此，如果能够引导教育硕士对他们的中学导师开展质性研究，那么，他们既有可能更好地了解导师在具体教育情景中的教育智慧、成长历程以及作为优秀教师的整体风貌，又有可能将质性研究方法在实践中加以练习和掌握。

其次，质性研究强调以研究者作为研究工具，对研究者的个人经验和意义建构做“解释性理解”。因此，在研究中，质性研究注重研究者的反思与自我认识。在实习中，教育硕士可以将研究与学习生活结合起来，从而养成在日常生活中发现问题、反思问题的研究习惯。特别是通过反思，可以让教育硕士在倾听中学导师、了解中学导师的同时，更加了解自己，从而实现自身成长。

第三，质性研究是一个建构主义的过程，研究者和被研究者是互为主体的关系，研究结果是通过双方互动达成的。因此，学生研究导师的过程也是

师生互相影响学习的过程。在真实的教育情境中,不仅可以帮助学生学习和揣摩大量只可意会的实践性知识,还可以通过导师向学生传递经验,强迫导师梳理、外化缄默知识。因此,通过对导师开展个案研究,可以从一定程度上实现师生共同发展。

第四,一个学期的实习时间也为开展质性研究提供了天然的条件。在教育实习这一自然情境中,教育硕士以实习者的身份可以顺利获得第一手研究材料,感知研究资料的"真实性""整体性"与"丰富性";天然的师徒关系,有利于建构良好的研究关系,获得彼此意义的共同建构;长达一个学期的实习,有利于研究方法在实践中被逐渐掌握,帮助学生更好地在"做中学"。

第五,质性研究作为一种后实证主义的研究范式,采取的是自下而上的归纳路径,讲究从现实中收集证据,挖掘本土概念,建构扎根理论。这样一种研究范式,可以从一定程度上改变当前坐而论道的学术风气,为教育硕士今后走上真正的学术之路奠定基础。

有了上述想法,我觉得这次教育实习一定会给教育硕士带来别样的收获。于是我召集他们,希望他们能按照这样的思路去寻找选题。当然,我也没有强行要求他们都这样去做,我想,还是应该保持适当开放的态度,尊重他们自己的选择。

二、行动中的研究与跋涉

我的想法虽然美妙,但真正实践起来却很艰难。其中两位学生——芳华和张鸣与我一起共同完成了这段旅程。

(一)选题的探索

一般来说,做研究的时候,最难也是最关键的阶段就是选题。开题质量的好坏决定了在剩下的时间里所做的努力是否有意义。"到底要研究什么?"很多研究生在做开题答辩的时候,回答不出这个问题。

在开题论证阶段,我发现,教育硕士虽然在他们中学导师身上找到了闪光点,但是,这个闪光点如何转化为自己的研究课题,如何将闪光点与教师的发展研究建立起更好的意义关系,什么样的问题才更加适合运用质性研究方法,……他们似乎并不是很清晰。

张鸣的导师——蒋长福老师是一位特级教师，在教学实践中创立了自己的“四步教学模式”。张鸣认为这是导师身上最大的亮点，“但是觉得仅仅研究这个模式，似乎太单薄了”。这时，我也觉得从方法的角度来说，研究教学模式似乎也不太适合使用质性方法。但是，如果将“四步教学模式”的构建与教师的发展建立起意义关系，那么情况就完全不同了：这样不仅可以鼓励更多老师通过探索自己的教学模式促进自身发展，而且也适合于质性研究选题的特点。于是，我建议张鸣把论文的研究方向定在“教学模式和教师专业发展”上，张鸣顿觉“豁然开朗”。

应该将导师身上的亮点与导师的发展建立起联系，整体地探究他们之间的关系，这样的选题才比较符合教育硕士的研究目的和质性研究的选题特点。这是我与张鸣讨论选题后得出的认识。但芳华对此并没像张鸣那么快就“豁然开朗”。

芳华的导师——韩宏老师很年轻，还没有形成自己的教学风格。但是，芳华仍然认为韩老师很优秀。只是，芳华并不知道应该研究导师的什么。通过交流，芳华谈到导师在成长中经历的一些阶段。通过讨论，我们认为，这些不同的发展阶段一定会有一些事情发生，而这些事情可以构成教师发展中的“关键事件”。于是，我们决定把芳华的研究主题定位在教师发展中的关键事件研究上。作为教师发展中的关键事件，其之所以称为“关键”是相对于教师发展的意义而言的，但对于这一点，芳华并不是非常的清晰。

“关键事件”是当前教师发展研究领域一个比较新的视角。本世纪初，国内开始关注“教学中的关键事件”①，并在国内发起了一个新概念“关键教育事件”②。

正是因为“关键事件”在国内还处在对课堂教学过程中教育事件的研究阶段，因此，芳华也被牵着去思考如何捕捉其中学导师在课堂上发生的关键事件。后来她发现，这一研究方向存在难度。

> “最初，我对‘关键事件’的理解只是有关课堂教学，设想能从韩老师的历史教学中挖掘出一些可以供我研究的关键性的‘事件’来；事实上，韩老师这学期的工作严重过量，没有时间和精力去做好每节课；再加上仅有一学期的时间接触韩老师，我也无法系统、深入地去了解分析

---

① 顾泠沅. 关于教师专业发展案例研究[J]. 课程·教材·教法,2004.

② 胡庆芳. 关键教育事件研究的国际背景与国内实践思考[J]. 外国中小学教育,2010.

韩老师的课堂教学,只好放弃这个研究思路。而是回到最初杨老师让我们从教师专业发展的角度去找问题上。”(芳华:研究反思随笔)

通过与两位学生关于选题的交流,我对如何指导学生进行质性研究选题也有了新的思考:

第一,找到适合质性研究的选题是开展质性研究的前提。而这与研究的目的、意义、研究的方法、研究条件等诸多问题的综合考量有关。因此,选题的过程,实际上是一个对多种因素进行综合权衡、择宜的过程。

第二,作为质性的个案研究,虽然要进行整体性探究,但整体并不意味着什么都去进行研究,而是应该指导学生首先从导师本身找到一些亮点,然后再从理论研究中找到一个与之相关的学术概念,并以此作为一个研究视角或研究支点,进而切入到相关的研究领域中,再进行整体的探究,这样能更好地实现理论与实践的结合。

第三,质性研究的选题适合于揭示过程、分析原因和探究错综复杂的相互关系,从这个角度说,质性研究的选题更适合于研究与人相关的事件、现象,而不太适合研究孤立的事物本身。所以,就两位教育硕士的研究选题而言,最好选择定位在与“教师专业发展”密切相关的内容探究上,而不是定位在单纯的“课程与教学”要素分析上。

(二)入门路径的寻找

一个学期的实习很快结束。寒假过后,弟子们如约提交了论文初稿。我看过以后发现,这些初稿距离合格的论文要求相差太远,主要问题表现在以下方面:

首先,尽管在开题阶段已经帮助他们明确了研究问题,但他们在现场收集资料时,还是被丰富的研究内容和现象所迷惑,隐没在资料中不能自拔,研究材料与研究问题、研究目的内在指向关系不明确。芳华论文大部分如同写导师先进事迹一样。张鸣的论文也都是在介绍什么是“四步教学模式”,贾老师是一个怎样优秀的教师,获得了多么高的成就。而对“四部教学模式”建构的过程以及这一过程与教师发展之间的关系则缺少相应的研究素材。

其次,他们并没有去充分挖掘第一手的研究资料,并从材料中寻找本土概念和自下而上地建构自己的扎根理论,而是已经先入为主地先将研究观点给出,然后再去论证观点。如芳华主要从“心态”“人文主义关怀”“反思”

和"时机"四个方面展开论述促成"关键事件"的发生。张鸣在论文的第二章就列出了教学模式和教师专业发展的关系。这样的研究架构完全是一种思辨的、演绎推导的思维习惯,是常年以来他们撰写"论文"养成的一种习惯套路,而不是质性研究所遵循的自下而上,通过挖掘本土资料,建立扎根理论的归纳路径。

第三,两个学生的论文都缺少对研究过程、方法的描述,访谈内容不够,访谈的材料也不会引用,通篇都在大段引用访谈原话,缺少夹叙夹议的分析,以至于芳华自己都感觉"有种做小偷的感觉"(芳华论文反思随笔)。

以上是最主要的问题,此外还有文献综述不知如何与要研究的内容建立关系;不会进行分类,也不会进行评述;逻辑思维比较混乱;行文结构失衡;不知道研究问题与研究内容有什么区别等。

学生的问题,其实折射了老师的问题。对于学生们论文出现的上述问题,我进行了分析和自我反思:

首先,我觉得学生们之所以没有对准研究目标进行材料的搜集和论文结构的布局,主要原因是学生对于研究的目的和研究内容仍然不是很清晰;我在此前缺乏与他们进行更为深入的交流;我对他们通过质性研究可能获得的种种美妙的预设,并没有完全了解和理解。

其次,我对他们对于质性研究方法掌握的程度有些高估。本以为他们都上过有关"教育科学研究方法"的课程,对于质性研究多少会有些了解和掌握。但他们说,方法理论课程没有给他们留下多少印象!这令我颇为失望和沮丧。同时,也反思自己没有做好学情调查,没有在他们去中学之前进行有关质性研究的专题辅导。

怎么样面对一群质性研究方法知识几乎为零的学生开展质性研究呢?如何让他们明白"写论文"与"做研究"是两个完全不同的概念呢?我如何在这么短的时间内把他们带出来?我真感到苦不堪言。

好在方法真的是要在做中学的。不过,限于时间条件,要想让他们尽快入门还得寻找捷径。我于是给他们提供了《聆听与倾诉——质性研究应用论文集》(林小英 等,2001),希望通过一些具体的范例,让他们整体感知什么是质性研究。同时,也向他们推荐了质性研究专著——《质的研究方法与社会科学研究》(陈向明,2000)。过了一段时间以后,学生们向我反映,那本厚厚的《质的研究方法与社会科学研究》,他们看不进去。于是我又调整策略,找到陈向明教授写给教师的那本简易的《教师如何做质的研究》,希望他们能尽快上手。

与此同时,我加大了对他们进行面对面指导的力度。在我的指导之后,学生们开始渐渐领悟到研究的重心所在以及质性研究自下而上以归纳的方式建构意义的研究特点,并也关注访谈——这一质性研究不可忽视的搜集资料的方法。后来张鸣写道:

> "我当时觉得说的太对了,如果现在就提出教学模式和教师专业发展的关系,那就不用研究了"(张鸣论文反思之三)。芳华也在转变着:"我在宿舍重新审视了收集到的所有韩老师的资料,开始一点一点地向'求证'而非'论证'的研究道路上靠齐。"(芳华:对质性研究的一点感悟)

(三)研究过程的引导

作为研究方法,需要在"做中学",尤其对初学者来说。但这种"做中学"不是放手不管,而是循序渐进地在实践中一点一点引导他们前行。

学生们在研究目标的指引下,重新开始进行资料的收集和挖掘。然而,真正难以解决的是由于学生们的水平有限,当他们搜集很多资料以后,他们并不能很好地分析出背后的内容。

例如,芳华在研究关键事件与教师发展的关系时,开始找不到关键事件;在挖掘本土概念时,总是被导师的教育智慧所吸引,提炼的内容与研究的内容建立不起直接的意义关系。

作为质性研究,研究者本人其实就是研究工具。那么好的素材,由于研究者本人的水平有限就是分析不出来,怎么办?

这时,我就不断地在论文中进行批注,引发他们自己进行深入解读和反思。如芳华开始提炼的一个关键事件标题是"**音乐突然停止时的选择**",我的批注是:"**你谈这件事与韩老师的成长有何关系?**"另一个标题是:"**微格教学比赛——"心灵的触动**",我的批注是:"**心灵触动的内容在哪里?我好像没有看到实质性的内容来**"。

学生刚开始学习还是更愿意从范例中找感觉,从模仿起步。这时我想还是应该给他们一些具体的分析范例。于是,我找到北大陈向明老师的弟子所写的一些质性研究论文,希望他们能从中受到一些启发。同时,我要求他们根据自己要研究的内容,进行二次文献检索,进行理论的再武装。

在这些策略的共同作用下,学生们开始一点点进步。芳华这样描述着自己的变化:"从第一稿开始提取的'关键事件'中,当时我并没有找到合适

的维度去选取诸多事件，同时我也深陷韩老师提供的大量的书面资料而使文本失去研究的意义，而之后标题的一再改动，是我对‘本土概念’的一个不断了解、实践的过程。到第二稿的时候，话是韩老师的话，却为了能在形式上统一去找形式相符的内容，到第三、四稿，我砍掉了三个事件；之后我又重新构思了论文的主体部分，对其进行大幅度的修改，主要从历史教学、对学生的认识转变以及做班主任工作对韩老师的启发三部分入手。经过与杨老师商议，我最终确定从两个维度（历史教师和班主任出发），梳理韩老师专业发展中的六件‘关键事件’。这下总算拨开云雾见青天了”。（芳华：对质性研究的一点感悟）

从芳华上面的叙述中可以得出，对“本土概念”的理解与挖掘，她经历了一个不断调整的过程，从一开始为了“能形式上统一去找形式相符的内容”，到后来真正回到材料本身，收集自己真正的材料，找到与其研究的关键事件密切相关的本土概念，其中经历了几易其稿的过程。应该说这是她研究问题不断清晰化的过程，是对文本资料的深层次的理解过程，也是她不断成长的过程。

接下来，我开始引导他们把研究过程和研究方法的使用加入到论文中，将研究的过程细化，这主要是为了迫使他们体验什么是“研究”的过程。结果，芳华和张鸣最后都写出了比较详细的论文研究和写作过程反思。

经过不断的努力，论文终于有了一些眉目，这时严谨性问题又出现了。我发现他们对一些基本的学术规范都不知道，标题、标点、注释、语句，问题比比皆是。

这时，我反思自己在他们论文写作之前没有对其提出明确的细节要求，也没有给他们提供范例。如何加以弥补，而又让他们自己能够经历成长呢？于是我对一位学生的论文进行仔细的修改，提供出一个范例；之后，我让他们以此为参照相互阅读、相互修改。在此过程中，他们真正体验到了什么是“严谨”。为了吸取这次经验，我给他们布置了新的作业：“以自己的研究经历为例，为下一届的师弟师妹们写一封如何进行研究和写作的建议”，以帮助他们及时内化这次研究经历的学习成果，同时也为明年指导新的学生积累实践性知识。

眼看着成型论文呼之欲出，但是，在论文的最后阶段，我发现他们对中学导师的关注似乎淡了很多。有关质性研究的伦理问题开始引起我新的关注。于是，我要求他们的论文必须要经过他们的研究对象——中学导师过目、许可，然后再进行修改。同时提醒他们在最后的“致谢辞”中要着重突出

对中学导师的感谢。在我的提示下,弟子们都重返学校,听取导师的意见。中学导师的肯定让学生们的信心大增。

(四)学习成果的跟进

弟子们的论文答辩终于顺利通过,答辩委员们对弟子们的选题和研究方法都给予了高度评价。当然,答辩委员也指出了他们研究的不足。如何将众多答辩委员的心血成果继续转化为学生们提升的财富?如何进一步帮助他们内化自己的学习过程?于是我又布置了三项新作业:

①将自己的研究历程写一个研究反思随笔。

②重新阅读《质的研究方法与社会科学研究》,之后再写一个对质性研究的新认识。

③参照已经掌握的理论和方法以及答辩委员的建议,对中学导师进行再次补充访谈,争取在离校之前,完成研究资料的再收集、再修改。

这样做一方面是为了进一步内化他们的学习成果,完成自我认知的螺旋式上升;另一方面,我更要让学生们明白,他们所做的研究绝不仅仅是为了一个外在任务的完成,更为重要的是要体验研究的过程,掌握研究的方法,并对自己的行为负责,为自己学业的完成划上满意的句号。

三、付出后的甘甜与成长

经历这样一番历练之后,我和我的弟子们忽然发现,一次次修改就像蝴蝶出茧一样,是一个痛苦的过程,但更是一种收获的美妙、成长的快乐。

通过学习,学生们更加坚定了自己对研究意义和价值的认同,建立了研究的自信,进一步激发了学习的动力。更为可喜的是,学生们初步捕捉到了质性研究的一些真谛,对质性研究有了自己的新理解。如张鸣对质性研究的真实性、实证性的体会是:

> "质性研究是对现实的一种实实在在的分析,因为这种实在的东西,所以显得弥足珍贵。如果用一句话来表达我对质性研究的感受的话,那么就是'它是一种真实的研究,一种能称之为研究的研究'。当然因为质性研究的真实性,研究者在研究时必须掌握真实的、足够的、深刻的访谈资料,这是需要极大的耐心和认真的思考准备的。"(张鸣:我

所理解的质性研究）

芳华对质性研究的平民性和人文性有了自己的理解：

> “我个人认为质性研究的最大魅力莫过于它的平民性与人文性。在质性研究中要求的是‘扎根理论’，而扎根理论强调的是从资料入手，进行分析加工，最后形成理论。这样的低门槛从一开始就不断吸引我做下去。即使一开始我并不能很明白地分清楚我到底在研究什么，但随着对资料的掌握，研究的具体内容也日渐浮出水面……质性研究的人文主义的特色也是吸引我不断坚持做下去的因素之一。”（芳华：对质性研究的新认识）

作为导师，我也获得了成长。对于今后我如何更好地指导新一届教育硕士生，我不仅满怀信心，而且也积累了宝贵的实践性知识。如果明年我再指导他们，我会运用以下一些指导策略：

首先，为了让学生尽快入门，我会采用范例教学，将已有的质性研究运用经典论文、首届教育硕士的论文研究、反思随笔、写给师弟师妹们的建议等，都提供给学生进行学习，并从简易版的质性方法教科书入手，让学生初步感知质性研究。

其次，我会加强选题前的沟通和指导，对于选题和在研究现场应该注意的有关问题，如研究关系、研究伦理、资料的搜集与整理等具体细节、技术问题作较为详细的指导，以防患于未然。

第三，在选题问题上，我会更加有目的地将中学导师身上的闪光点与教育研究的成果进行有机结合，以便使研究更有深度和研究基础。

第四，我会更加注意和重视论文提纲的作用。因为论文提纲可以直观地表达要研究什么、研究的结构、内容是什么，这样可以比较有效地训练学生对研究内容的整体驾驭和逻辑思维能力。

第五，我会更加有目的地加强有顺序的过程指导：先关注研究主题、内容，再到方法、结构、意义挖掘、行文细节等。也就是要从大到小，循序渐进。

第六，我会继续运用持续跟进式的学习指导策略，让学生在“理论指导—行动体验—反思—理论再学习—认识提升”螺旋式上升的行动研究过程中，及时内化、积累自己成长的实践性知识。

第七，我会更加有意识地加强学生自己与同伴互助的作用，加强同伴资源开发，减轻导师负担，同时帮助他们共同成长。

四、对实践者行动研究的体会和认识

(一)感悟行动研究的魅力

我的行动研究实际上反映了作为一个实践者在工作中的一种真实的行动研究:以工作任务的完成和改进为直接目的,没有严格意义的程式和顺序,研究过程完全是根据工作需求、工作的流程而自然发生的。正所谓:"为行动而研究,对行动的研究,在行动中研究"。这是与我的切身利益密切相关的真实研究,是我自己的研究,是一个充满魅力的研究。

之所以说它充满魅力,是因为在这一过程中充满了不确定性。通过亲身实践,我深深地体会到教育实践的复杂性、综合性和生成性。

在最初接受任务阶段,我关注的问题是:"如何使他们在短时间内完成多项学习任务,实现实习效益的最大化?"在选题阶段,接踵而来的问题是"用质性研究的方法研究导师什么?"因此,我的研究问题转变为:"如何才能找到一个适切的选题,才能既有利于学生学习导师身上的闪光点,又适合于运用质性研究方法?"当学生交来初稿,发现学生对质性研究的方法的了解和掌握远不能完成毕业论文的要求后,我的问题进而转化为:"我如何让学生在短时间内了解掌握质性研究的特点和方法?"当学生不会分析、驾驭研究资料的时候,我的研究问题开始聚焦为:"如何提升学生分析资料、驾驭资料的能力?"当我为学生提供的理论书籍不能适应学生的认知水平时,我面对的问题是:"如何对初学质性研究的学生提供更为切实有效的帮助?"当学生出现有关治学严谨性的问题时,我面对的问题是:"是指责他们能力水平低下,还是反思自我的教学行为,从改变自我开始的抉择。"在论文最后阶段,"如何引导学生关注研究伦理?如何将答辩转化为他们进一步的学习过程和财富?"又成为我新的关注问题。因此,我认为行动研究过程更倾向于像麦克尼芙所描述的问题研究螺旋。一路沟沟坎坎,枝枝杈杈,同时也有一路芬芳,一路收获。

之所以说它是充满魅力的,还在于行动研究让我进入到一种不同的职业生活状态。我从被动地接受指导教育硕士的任务,到从问题解决出发,主动地探索解决问题之道,在解决问题的过程中,不断体味问题的棘手、发现的惊喜、成长的快乐,进而体验到了为师的价值和乐趣。通过与学生的互动

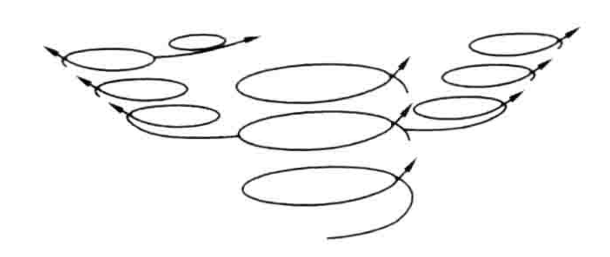


图 1 麦克尼芙的行动问题螺旋

和实践中的反思研究,我逐渐清晰了有关适合质性研究选题的实践性知识以及如何指导学生实施研究过程的实践性知识。这些知识对于我来说,无疑是弥足珍贵的,它将让我在今后的工作中少走弯路,指引我和学生共同的生命旅程。

(二)感悟实践者的行动研究范式

对行动研究是什么的询问,导致了人们从多种不同的角度来看待行动研究,因而也就出现了"技术取向""实践取向"和"批判取向"等不同的范式和"勒温螺旋循环""凯米斯程序""埃利奥特阶梯"等不同的操作路径。然而,不管哪种取向和路径的行动研究,目前比较公认的特征是:它们都将研究目的聚焦在"实践的改善"上,并在事前设计一个解决问题的"计划",然后根据这一"计划",展开试图解决问题的"行动"。"行动"一开始,研究者就开始观察由"行动"引起的各种反应,进而收集、整理并分析各种变化后的材料,在此基础上,根据研究需要"修订计划"。如有需要,再继续进行新一轮的行动研究,如此循环以至无穷(鲍道宏,2009)。

行动研究的基本模式如图 2① 所示:

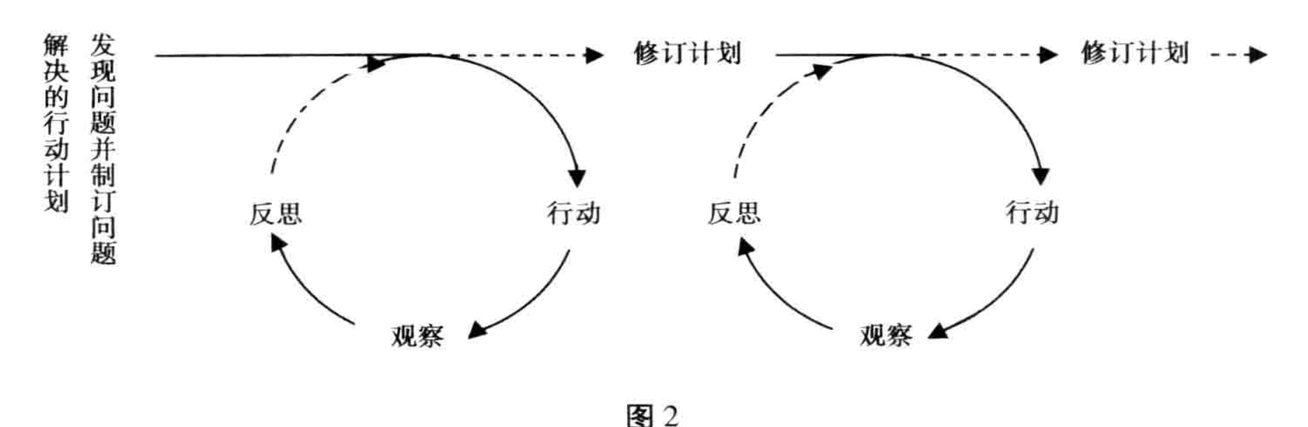


图 2

在这样一个有关行动研究的基本概念中,人们更多地将其视为一种研

① 图中虚线部分,表示行动研究可能在此中断,但如需要,也可再向下延续。

究的方法,并力图通过对其特征的探究,努力将其作为一种独立的科学研究方法中的一支。因而,其研究的过程、方法、模式都必须符合行动研究的基本特征和精神,否则就算不上研究。如博格提出,行动研究虽然不那么强调严格使用"控制""假设""抽样"等严格的科学方法,但是,行动研究仍然要用科学的方法来解决实践问题。正是因为使用了科学的方法,才使行动研究与随意性的问题解决法和经验总结区分开来。鉴于行动研究是一种科学研究方法的认识,有的学者认为"参与""改进""系统""公开"是行动研究的四个关键性特征,而系统和公开是将行动研究与"随意性问题解决"相区别的主要特征。因而认为,行动研究就是教育实践者(主要是教师群体)系统而公开地解决教育实践问题(刘良华,2002)。

然而,在我看来,方法、程序技术这些要素本身并无好坏之分,关键在于为谁用、怎么用。行动研究与其说是一种方法或方式,不如说是一种范式。行动研究与传统科学研究的本质区别不在于具体的方法、路径,而在于上位的取向和旨趣。从行动研究的起源来说,其初衷是希望教师能够拿起研究的武器,实现其自身的解放;从行动的目的来说,其目标在于改进学校的实务,以及把研究的功能与教师的工作相结合,借以提升教师的素质,改进教师的研究技巧、思维习惯,促使教师与别人和睦相处,并强化教师的专业精神(王文科,民75)。简言之,行动研究的目的在于解决当前实际的问题,促进实践的改善,而不在于理论的发展;从行动研究的特点来说,它摒弃了研究者与实践者分离的二元对立、主客二分的研究范式,而是将两者通过行动中的"反思"内在统一在一起,从而实现了研究的现实功能。因此,我认为,行动研究的核心实质在于"行动"而不在"研究",尤其是对实践者的行动研究来说。作为实践者的行动研究来说,研究不是目的而是手段,研究是为了更好地行动。因此,行动才是重心。

通过自身作为一名普通教师的真实体验,我认为行动研究可以有不同的层次和类型:作为研究者的行动研究,也许需要有一套严密、系统的程序、计划来实现研究的所谓"科学性",但是,作为实践者来说,要采用科学的、系统的方法来进行所谓的"研究",不是说不可能,至少是不现实的。因为在真实的教育情景中,在一项又一项接踵而来的、繁多繁重的工作任务中,教师无暇、也无力实现所谓"科学"的要求。如果强行让普通教师接受这样所谓的"科学研究",由此可能出现的后果是:行动研究仍然远离教师真实的生活,因而也就失去了其以研究来解放教师的旨趣和独特的价值的功能。因此我认为,作为实践者的行动研究其实就是一种在研究状态下工作的职业

生活方式。这种研究更多地体现在行动中的问题意识和反思意识以及在复杂多变教育情景下改进调整的能力。

以我自身的体会，我认为以教师为主体的行动研究是在实际工作的进程中以问题解决、寻找策略、行动反思为主要要素的一种探讨方式，其基本模式为“在工作中发现问题——然后寻找解决策略——实施策略——根据成效反思策略——继续发现问题——再寻找新的策略——直到有效地完成工作任务”，这是一条边发现、边改进、边学习的路径。在这样的路径中，并没有一种很周密的行动计划和严谨的搜集数据材料的过程，而更多地是凭借经验和反思，面对问题出现时所进行的及时的策略选择。这些策略既可以是一个，也可以是多个，总之，是能够有效解决问题的措施、途径和方法。在此过程中，研究主要体现在及时和事后的反思上，因此，反思是行动研究最为核心的要素，也是研究的基本精神所在。

总之，通过我和学生们在行动研究的路上不断地跋涉，我终于切身领悟到行动研究和质性研究的魅力，这让我感受到一种由衷的满足。

[参考文献]

[1] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京：教育科学出版社，2000.

[2] 林小英，等. 聆听与倾诉——质性研究应用论文集[M]. 北京：教育科学出版社，2001.

[3] 刘良华. 校本行动研究[M]. 成都：四川教育出版社，2002.

[4] 王文科. 教育研究法[M]. 台北：五南图书出版公司，民 75.

[5] 鲍道宏. “教育行动研究”促进教师专业发展的合法性论证—— 一种知识论的分析视角[C]. “学校变革与教师发展：历史、理论与方法”国际学术研讨会会议论文集，华东师范大学，2009 年 11 月.

8 大传统与小传统

——乡村教育的早期现代化

◆ 汤美娟(内蒙古师范大学)

【摘要】中国乡村社会一直以"知识分子——乡村民众"的结构模式存在,前者所代表的文化被称为"大传统",后者所代表的文化则为"小传统"。相较于知识分子的"大传统",乡村民众的认知逻辑具有"实用主义"性质,这形塑了他们独特的精神世界,即"小传统"。在乡村教育的早期现代化过程中,学校及其现代教育精神顺利进入乡村并被普通民众接受时,经历了"小传统"的改造,原本存于知识分子观念中的新旧教育精神差异不复存在,它们都只是"识字"的手段。这是一幅异于"大传统"视角的乡村教育早期现代化图景。

一、问题的提出

案例一:

自幼所学者孔孟之道,迄今谨守不敢一疏。当此之时,国家变法,设立学堂,停止科考,士皆舍孔孟之学而学洋夷之学,区区之心,殊觉不安,而况随俗浮沉,靡然成风乎? 人弃而我不弃,此其志也。

——《退想斋日记》(刘大鹏,1990:152)

案例二:

那个时候学校跟现在不一样啊,没头没尾的东西,来一个也不管,去一个也不问。来一个老师就教一个。比如说老师今天教了你一点东西,明天去的时候你就背一下。然后老师再教你其他的,之后你去位置上背书。今天就这么过去了,明天再来,明天不来呢,后天来的话老师还是接下去教你。

现在上学不行啊，你今天不来，你的这一课就掉下来了，老师就不教你了。现在小孩上学为什么识字呢，那个时候我们上学就不识字啊。

——笔者对乡村老人的访谈记录

近几年，随着一些乡村士人日记的问世，乡村士人对新教育的抵制心态成了教育史和教育社会学研究的新问题。① 这些研究基于乡村士人的真实生活和心理，展现了中国乡村教育早期现代化的艰难历程。然而，在笔者对苏北某乡村（M 村）的田野研究中②，却发现了另外一种景象。在新中国成立之前，该村还没有学校，传统私塾教育仍继续存在。新中国成立之后，国家在村里办了学校，它立即取代了私塾，得到乡村民众的认可。很多老人表示："有了学校之后，村里小孩就不去上私塾了，都去学校。"并且，在他们看来："上私塾不识字啊，学校识字多啊！"新学校和新教育体系异常顺畅地进入乡村，乡村现代教育在形式上初具雏形。相对于乡村士人，这些人的心态更能反映乡村教育早期现代化的面貌。彼得・伯格（Peter Berger）在论述知识社会学问题时，曾说："事实上，在任何社会中，从事理论与观念思考的人始终都只是一小群而已。"（2009：13）这一论断在此也非常贴切。因此，乡村民众对学校和新教育体系的认识是乡村教育早期现代化研究的重要方面。面对学校和新教育体系，乡村民众没有产生乡村士人那样的抵制心理，这是否是因为乡村民众不懂思考，无知地接受了学校呢？抑或，他们认同新教育

---

① 这一领域的研究得益于一些乡村士人日记的发现，如刘大鹏的《退想斋日记》、朱峙三的《朱峙三日记》等，对这些日记的解读展现了乡村教育早期现代化过程中知识分子的真实心态。其中，较具代表性的有刘云杉的《帝国权力实践下的教师生命形态：一个私塾教师的生活史研究》（载于丁刚主编：《中国教育：研究与评论》，2002 年第三辑）和田正平的《横看成岭侧成峰：乡村士人心中的清末教育变革图景》（载于《教育学报》，2011 年第二期）。

② 在这次田野研究中，笔者选择了苏北的一个乡村（M 村）作为研究对象。1905 年科举废除，新式学堂和新的教育体制首先在城市建立，但却迟迟未能进入广大的乡村地区。据当地相关文献的记载以及该村老教师和老人的回忆，在新中国成立之前，虽然科举考试已经废除，传统私塾教育还继续维持着，新式学校还未能在该村设立。这种情况一直到新中国成立之后才得以改变。1951 年，该村第一所新式学校和教育体系初步建立。此时，新旧教育体系才在该村首次碰面。基于这一史实，本研究以 1949 年新中国成立作为教育现代化的起点，对该村经历过新旧教育的老人以及新中国成立初期的家长进行了深入访谈，详细了解了他们对新旧教育的看法，从另一个侧面展现了中国乡村教育早期现代化的过程。

理念,理性地接受了学校呢? 这是本文要探讨的核心问题,以期展现另一幅乡村教育早期现代化的图画。

本文借鉴美国人类学家雷德菲尔德(Robert Redfeild)的“大传统—小传统”理论,以新中国成立初期乡村民众的教育认识为例,说明作为大传统的新教育理念在进入乡村时如何被乡村民众这一小传统群体“改造”,从而解释乡村民众对学校和新教育体系的“不抵制”,并为乡村教育早期现代化的研究提供一个视角。该理论源于雷德菲尔德对墨西哥乡村地区的研究,其中,“大传统”指的是以都市为中心,社会中少数上层士绅、知识分子所代表的文化;“小传统”则指散布在乡村中多数农民所代表的生活文化。他认为,“小传统”和“大传统”分别处于社会文化系统的两端,“小传统”处于被动地位,在文明发展过程中只能被动地被“大传统”同化。这样,他就解释了墨西哥乡村地区现代化过程中的城市化倾向。

此后,这一理论被中国学者借鉴以研究中国文化。与西方学者将此两者置于二元对立的结构中不同,中国学者发现了两者之间的互动关系,并尤其突出小传统的能动作用,否定其被动地位。有学者就认为,“作为小传统的乡土文化并没有在国家精英文化的大传统介入中消失。而是采取开放的态度,与大传统融合,进行一种‘文化的创造’,而这种创造是一种双向的流动,双向的选择。”(郑萍,2005)这些中国文化研究丰富并发展了雷德菲尔德的“大传统—小传统”理论。本文则以这一发展了的“大传统—小传统”理论为借鉴。

二、大传统与小传统:私塾教育精神的实用化

自科考废除至新中国成立初期,学校及新教育体系迟迟未能进入M村,私塾教育仍在该村继续存在,是该村儿童接受教育的唯一途径。私塾教育是中国传统社会的主要教育形式,以儒家文化为精神内核,以“修身养性”和“博取功名”为主要追求,被称为传统教育文化的“道统”和“政统”。在中国传统文化中,“道统”和“政统”的关系极为复杂,并非三言两语可以论述清楚,这里无力也无须进行专门论述。但有一点是确定的,即在士大夫和传统知识分子的观念中,这两者却相互关联而存在,尽管会存在偏重的差异。在经典儒家思想中,两者以“道统”为中心而共存:

“夫子之道至大,故天下莫能容。虽然,夫子推而行之不容何病?

不容然后见君子。夫道之不修也，是吾丑也。夫道既已大修，而不用是国家之丑也。”（《史记·孔子世家》）

“笃信好学，守死善道。危邦不入，乱邦不居。天下有道则见，无道则见。邦有道，贫且贱焉，耻也；邦无道，富且贵焉，耻也。”（《论语·泰伯第八》）

在一般士大夫和知识分子的观念中，“道统”未必处于中心地位，但我们也都能看到两者的痕迹。刘大鹏，作为清末塾师，他在清末身居末途，处于古代知识分子群体的边缘。即便如此，他仍然固守传统“学之道”，在他的思想中我们仍能看到“应考”和“守志”两种学习追求，以此我们也可窥视大多士大夫和传统知识分子的精神世界。他曾在《退想斋日记》中说道：

读书人应该奋志青云，身登仕版，上致君而下泽民。

读书之士不能奋志青云，身登仕版，到后来入于教学一途，而以多得几修金为事，此亦可谓龌龊之极也。

可见，他反对只为谋生而读书，梦想着通过科举考试走入仕途、出人头地、光宗耀祖。儒家传统的“学而优则仕”不仅仅存留于其文献当中，也已进入知识分子的思想当中，成为其思考读书问题的基点。然而，废除科考使他无法实现这一理想，虽然备感失意，但却仍谨守其“志”。“志”是什么？这里我们无法对其具体内容作出说明，但可以明确的是，它是儒家传统的价值体系和规范性知识。这种知识不同于赖以谋生的技术性知识，因为后者在儒家经典论述中被视为“小人”之识：

樊迟请学嫁。子曰：“吾不如老农。”请学为圃，曰：“吾不如老圃。”樊迟出。

子曰：“小人贱，樊须也！上好礼，则民不敢不敬；上好义，则民莫敢不服；上好信，则民不敢不用情。夫如是，则四方之民襁负其子而至矣，焉用嫁。”（《论语·子路篇第十三》）

此外，它也不同与现代自然科学知识和社会科学知识，因为在《退想斋日记》中，后者受到了强烈的批判：

今之为师者，以算学教人，洋人之学为训，其得善人能多焉？……否耶！洋人之学专讲利，与吾学大背，趋之若鹜，不知其非，亦良可慨也已。

学堂之害，良非浅鲜。……凡入学堂肄业者，莫不染乖戾之习气。

动则言平等自由,父子之亲,师长之尊,均置不顾。

然而,不论是"博取功名"还是"修养德性",它们都是传统私塾教育精神的正统内涵,是士大夫和知识分子生存场域的产物。它们存在于士大夫和知识分子的观念中,成为其思考学习和教育的支点,指导其学习和教育实践。因此,它们构成了士大夫和知识分子精神世界的逻辑。这便可以称为传统教育认识的"大传统"。相对于他们,普通乡村民众的思维世界却呈现出另外一幅图景,其中,传统私塾教育有着不同的位置和功能。

在中国,生长于"土地"之上、以"种地"为生的传统乡村民众,始终处于家庭经营的生存模式之中,黄宗智称其为"糊口水平的家庭农作"(黄宗智,1992),这便是我们常说的"小农经济"。这种经济方式的生产力低下,使得乡村民众的生活异常艰难,构成了他们特有的生存环境。这可以从M村老人的描述中看到:

◆那个时候农村穷啊,现在看到农村都是瓦房,那时候全是草房子。墙全是土墙,不是像现在这样用砖头砌的楼房。那时候就是没钱,穷啊。

◆那个时候没得吃的,小孩又多。一般一家六口人,小孩小的时候只有两个人干活,四个人吃闲饭的,一碗饭一个人吃是饭,两个人吃是粥烂饭,三个人吃就是粥,四个人吃就是稀汤。等一个小孩长大了,能干活了,就三个人赚钱,粥就变稠了。等家里能赚钱的小孩越来越多,饭也就越来越稠。

◆那个时候大人都忙死了,从田里干活一回来就烧饭,要是养猪的话,还要钻空去割草,整天都没得歇。

可以看出,"穷"是当时乡村民众生活的主要特征,"吃""穿"是他们生活的中心,正如很多老人表示的"心思都在吃穿上兜圈子"。这样的生存环境,使得乡村民众的主要追求落在了"温饱问题",或者如乡村民众所说的"生存"和"保命"之上,这些成为了他们思考问题的基点。从而,这也就塑造了乡村民众"实用主义"的思维逻辑,即一些学者所描述的"实际和狭隘的功利主义倾向",也有学者称其为"小农意识"。对于这种心态的形成和状态,周晓虹(1998:73)作了恰切的说明和分析:

他们的需要层次低,目光短浅,重视眼前的实际利益。造成农民这种社会心理的原因是多重的,但主要的根源在于农民的谋生方式简单

单一，在自然和社会力量面前普遍感到无法掌握自己的命运，具有十分强烈的乏力感，他们对未来不敢也不可能抱有太多、太高的奢望，因此极其看重眼前的既得利益。……这一切使得小农在日常生活中不愿也不敢冒险，他们信眼前的、实在的东西，信已经得到生活应验的事实，而不信未来的、空幻的玄想。

中国传统乡村民众的这种“实用主义”思维，也主导了他们对子女教育和学习的认识，使得他们的教育观念呈现出强烈的实用化倾向。他们对教育的思考都是基于当下生活的需要，而非子女未来的生活，或者素质的提高。在他们看来，让子女上私塾，既无“博取功名”的目的，也无“修养德性”的追求，生活中所需的最基本的“照管孩子”以及“识几个字”是他们仅有的目的。

◆那个时候农村人要记账，你上了学之后，家里帮人家做事，不记得，要记人工账，或者人家到你家来做事，要记个名字，记个日子。有的人不会记账，只能用线打结，在墙上划杠，那些不识字的人就用这个方法。过去上学就是为了记账，会记账了就不上了，会认识名字就不上了。我们那个时候上私塾的人就是这个意思。

◆那个时候让小孩去上私塾就是因为小孩一点点大，在家里没有人带，省得家里人带。……只是想着小孩不是文盲，识几个字，会记记账就好了。那个时候，很多小孩上几年私塾，都不等小孩可以做体力活，只要会割割草，就不让小孩上私塾了，就回来帮家里割割草，做做事。那个时候农村人会说这样的话：种田也吃饭。那个时候就是田多，人家都要种田。

这种教育目的起源并生长于当时的乡村生活，和当地生活是融合在一起的。这种教育目的的“低”追求，再加上乡村生活的繁忙和经济的贫苦，乡村民众对私塾的教育情况、子女的学习情况以及如何教育子女都无自觉的意识。很多乡村老人都表示，对于他们的学习，“家长从来不问，也问不了”，甚至他们有没有去私塾，家长也不清楚，也没有心思去管。这样，传统私塾教育和乡村民众生活是两个“格格不入”的系统，两者少见沟通和交流。尽管如此，但这却是中国传统乡村民众的真实心态，反映了他们基于日常生活对教育的思考，可以称为教育认识的“小传统”，异于知识分子的精神世界。

三、小传统与“不抵制”:乡村教育的早期现代化

1949 年新中国成立之后,国家开始了新民主主义到社会主义的历史转变,教育事业也是其中重要的部分。新中国成立前制定的《中国人民政治协商会议共同纲领》对中国教育事业的性质和任务给出了详细的规定:

文化教育即为新民主主义的民族的、科学的、大众的文化教育。人民政府的文化教育工作,应以提高人民文化水平,培养国家建设人才,肃清封建的、买办的法西斯思想,发展为人民服务的思想为主要任务。

在这一指导思想的基础上,《纲领》提出:

中华人民共和国的教育方法为理论与实际一致。人民政府应有计划、有步骤地改革旧的教育制度、教育内容和教育方法。

有计划有步骤地实行普及教育,加强中等教育和高等教育,注重技术教育,加强劳动者的业余教育和在职干部教育,给青年知识分子以革命的政治教育,以适应革命工作和国家建设工作的广泛需要。

在这样的总原则之下,我国于 1950 年召开《第一次全国初等教育及师范教育会议》,在开幕式上,马叙伦对儿童初等教育的方针和任务进行了原则性的说明:

我们应该根据人民民主专政的国家性质,以老解放区初等教育的良好经验为基础,吸收已有的初等教育的某些可用的经验,还要借助于苏联初等教育先进的经验,来规定我国初等教育的方针和任务。

于 1951 年颁布的《小学暂行规程(草案)》,将这一方针和任务具体化:

第二条:小学教育的宗旨是根据新民主主义的教育方针和理论与实际一致的教育方法,给儿童以全面的基础教育,使他们成为新民主主义社会热爱祖国和人民的、自觉的、积极的成员。

第三条:小学实施智育、德育、体育、美育全面发展的教育。其主要目标为:

一、智育方面使儿童具有读、写、算的基本能力和社会、自然的基本知识。

二、德育方面使儿童具有爱国思想、国民公德和诚实、勇敢、团结、

互助、遵守纪律等优良品质。

三、体育方面使儿童具有强健的身体，活泼、愉快的心情以及卫生的基本知识和习惯。

四、美育方面使儿童具有爱美的概念和欣赏艺术的初步能力。

以此教育宗旨和方针为依据，应国家大力发展和普及教育的要求，M 村于 1951 年建立第一所现代学校。据当时相关人员回忆，这所学校由村里的一座老庙改造而成，条件十分简陋，只有两间房子作为教室。由于缺少师资，村里那些"能识一百个字"的人都被聘来做教师。因为生源很少，全校也就三十几个学生，所以只能采取复式班的形式，"一、三复，二、四复"，也就是一年级和三年级的学生在一个教室里上课，二年级和四年级的学生在一起上课。学额问题常常使这所学校处于生存的边缘（当时政策规定必须达到一定学额才能办学）。因此，为了应付镇里的视导，学校需要"拉"村里的小孩暂时"充当"学生。为了吸引更多生源，学校除了教国家规定的教育内容之外，还需要"偷偷"教一些实用的知识，比如教念经书和医书（当然，也仅仅限于认字层面）。尽管如此，它却是传统教育向现代教育的"转折点"，在很多方面都具有现代性质。在教育内容上，语文和算术等现代学科知识取代了"三字经""百家姓"等儒家经典；在教育方式上，个别教学和点章制被班级授课制所代替，学生被按照年龄分成若干年级；在教育管理上，基本学制和日常规章制度形成，考试制度建立。从这些教育措施和制度之中，我们能看到现代教育精神的痕迹。教育的现代性质已经初露雏形。

从当时国家的教育政策和乡村教育的实际情况可见，除了具有较强政治意识形态之外，新中国成立初期国家发展教育的宗旨和方针政策仍延续着教育的现代性质，即强调教育将人从传统道德权威中解放出来，以科学知识为教育内容，发展人的理性，培养"全面发展"的现代人。这是中国现代化以来教育发展的一条主线，也是世界教育发展的共有特质。据此，我们可以看到现代教育精神和传统私塾教育精神之间的本质性差异，从而也就能够理解那些士大夫和知识分子在教育转型时的思想冲突以及他们对现代教育的抵制。然而，对现代教育的这种"认识"仍停留于知识分子的观念之中，可以说是现代教育精神的"大传统"。当这一"大传统"伴随着学校和新教育体系进入乡村时，它却遭遇了"实用主义"思维，或者说"小农意识"这一"小传统"的"改造"。通过对当时家长的访谈，他们思考学校教育的逻辑也就展现出来：

◆那个时候谁管上学啊? 只管着种田、赚钱,只想着吃饭过日子,别的还能想什么哦! 我们那个时候还没有想到孩子上什么大学,只想着有得上就给他上,没得上就回家。也从来没问过老师我们家孩子成绩好不好,我们家孩子字写得好不好,我们家孩子听不听话,我从来没有问过。那时候家家都不问,只是想着进了学校门,就有人带小孩了,我在田里做事就定神了。哪家不都是这样啊! 没有人家问小孩学习。

他上学,识字多少我们从来没管过。只要他每天早上吃了早饭背了书包走了就行了。他走了的话,我把门一锁就可以做我的事情去了。他去了学校,我就放心了。

◆指望他上完回来会记记账,会写写人的名字、算算人工账,别的也不想有什么用。上到几年级就好了。上完初中回来就可以学手艺了啊,出来就可以做生意,就有钱。

那个时候有钱的人家才让小孩上学,没钱的人家上几年就算了,回来就学手艺,那时候就是想发财,想学手艺,没想到要上多少学。我给儿子上学,就是因为一个字不识不好,识几个字要好点,会记记账啊! 那个时候家里穷,只要识几个字就好了。

◆上学识字啊,生活就是靠识字啊。没有文化就算学个木匠也学不好。……学木匠,做个小凳子都做不起来。有文化才好,上了高中之后学了三角几何,能看懂图纸,就算你做个砖瓦匠,做个工头,图纸看了要懂呢! 没有文化就不懂啊! 有了文化什么都好办,没有文化不行啊! 我家有个亲戚,以前家里是地主,不能上学,后来我哥哥把他带到身边去上学,上了个高中,现在在家里做红木家具,只要一看图纸就懂了。

可见,在乡村教育新旧交替之时,乡村民众仍保持着其在乡村生活场域中所形成的"实用主义"思维,它仍然主导着他们对学校和教育的思考,指导着他们的教育选择行为。在乡村民众看来,和传统私塾教育一样,学校和新教育也只是"照管孩子"和"识字"的工具,或者只是有利于孩子将来"学手艺"。在这样一种"实用"的思维逻辑之下,原本存在于"大传统"之中的新旧教育的本质差异不复存在。并且,由于新教育在教育方式和管理制度上更加追求效率,它更能满足乡村民众"识字"的要求。

那时候学生们都是各学各的,老师教完这个再教那个,不像现在这样,所有学生都学一样的,老师写在黑板上。这个时候更能学得进,识字更快,那个时候识字慢,学不进去。我上了六七年,还是不识字。那

时候老师也教写字,但我们都写得歪七歪八的。那时候我们也都不好好学习,想去就去,不想去就不去,有个人经常离开家之后就在我家玩,到了下午放学的时候再回家。老师也不管,那个时候老师根本不管你上不上课,只要到年底的时候跟家里要钱就行了。

经过"小传统"的改造,新教育的"现代"精神被滤去,剩下了"识字"的工具价值,从而顺利地代替了乡村中的传统私塾教育。这一过程中,乡村民众对新教育不仅表现出"不抵制",而且表现出较大的认同。这样,学校和新教育体系开始在乡村社会生长。

四、结　论

通过对 M 村教育早期现代化过程的个案分析发现,在长期的乡村生活中,普通乡村民众形成了异于知识分子的思维"逻辑",即"小传统"。这支配着他们对学习和教育的认识,并主导着他们的教育选择行为。因此,以上从小传统的角度所展示的乡村教育早期现代化的过程,不同于知识分子话语中的教育变迁。这里没有认知上的冲突和行动上的抵制,所表现出来的是认同和接受。这是另外一幅乡村教育早期现代化的历史图景。

基于对这种"不抵制"态度的理解和分析,我们可以知道:首先,这并非如雷德菲尔德所言,"小传统"群体是一群"不思考的人"。他们有自己认识世界的方式,只是这和我们所习惯的认识世界的方式不同。他们对学校和新教育体系的"不抵制"和接受,并非是一种"不思考"的行动,而是一种"理性"行动。在他们的认识中,新旧教育体系并无本质的差别,两者不是"断裂"的,而是"连续"的。其次,这也并非很多学者所认为的那样,是占主动地位的"大传统"对处于被动地位的"小传统"的同化。乡村民众对学校和新教育体系的接受并非源于它们对其精神内涵的理解和认同。实际上,他们已经用自己的思维对学校和新教育体系进行了理解,基于此,他们才表现出接受和认同的态度。在这一过程中,"小传统"具有自身的独立地位,在对学校和新教育体系的接受过程中,它们是主动的"改造"。

因此,在一个社会结构中,"大传统"和"小传统"并非是相互对立的两极,它们是相互区别但又具有互动关系的两个存在。在某一文化情境中,"大传统"并不必然具有同化的主动地位,"小传统"也可能具有能动作用。

更为合理地说,两者的互动是一种平等的双向选择过程。在这一过程中,一种新的认识得以生成,从而实现"文化的创造"。

总之,相较于"大传统"视角,"小传统"视角展现了乡村教育早期现代化的另外一个历史侧面。对这一历史侧面的揭示和描述具有其自身的理论价值,它使得我们能更多元地认识这一历史过程。同时,两者的对话也能够加深我们对这一历史过程的认识。

[参考文献]

[1] 刘大鹏. 退想斋日记[M]. 山西:山西人民出版社,1990.

[2] 彼得·伯格,托马斯·卢克曼. 现实的社会构建[M]. 汪涌,译. 北京:北京大学出版社,2009.

[3] 郑萍. 村落视野中的大传统与小传统:田野札记[J]. 读书,2005(7).

[4] 黄宗智. 长江三角洲的小农家庭和农村发展[M]. 北京:中华书局,1992.

[5] 周晓虹. 传统与变迁:江浙农民的社会心理及其近代以来的嬗变[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,1998.

9

断裂的生活：打工子弟学校学生亚文化的形成

——以北京一所打工子弟学校为例[1]

◆ 刘广宇（北京大学）

【摘要】城市化在我国是一个普遍的议题，各个地区、各个阶层的人都或多或少地被卷入这一洪流当中。在城市打工子弟学校就读的流动儿童，是这一过程最底层的参与者。在日常生活中，他们表现出很多与学生规范不符的行为，甚至被看作影响社会安定的潜在威胁。与已有的亚文化研究大多关注学校中少数叛逆的个体不同，流动儿童更多表现为一种群体性的偏差。他们离开了乡村，也没能进入城市，这是一个结构性和制度性的问题。本研究聚焦于打工子弟学校学生亚文化的形成，以北京市海淀区M学校为例，运用参与观察、个体访谈、问卷调查、班级讨论等多种方法，探讨了从乡村到城市的流动，如何影响了流动儿童的生活轨迹。

一、问题的提出

流动是当今社会最核心的关键词。根据第六次全国人口普查数据，截至2010年11月1日，我国有流动人口2.2亿，较2000年第五次人口普查时增加81.03%[2]。其中北京市6～14岁的外来学龄儿童为24.9万人，占全市学龄儿童的28%，较2000年上升19.1%[3]。但是对于这样一个庞大的群体

---

① 本研究为《培养可持续性发展观：北京与伦敦两地中学生相关知识、态度与行为的比较研究》课题的阶段性成果，得到北京大学刘云杉教授的悉心指导，特此感谢。

② 中华人民共和国国家统计局，《2010年第六次全国人口普查数据公报（第1号）》。

③ http://edu.people.com.cn/GB/15073694.html

来说,城市并不必然意味着生活得更美好。环境污染、住房紧缺、犯罪率高、糟糕的卫生条件是流动儿童生活中长期面对的问题。

在本科和研究生期间,我一直都与流动儿童这个群体有着若紧若松的联系——先是作为志愿者去打工子弟学校支教,后来作为研究者关注这个群体的态度和行为。我所接触到的大多数学校都是相似的——蜷缩在小巷深处的校舍,废旧的厂房或仓库改造成的教室,大声呵斥学生的老师,以及永远乱哄哄的课堂。虽然学生对城市的生活怀有向往,但从小学高年级开始,流动儿童便开始变得"叛逆"。他们在课上起哄、打闹,甚至在教室后面打牌;吸烟、酗酒、打架、穿着暴露,几乎在每所学校都有发生;初中生逃课、辍学,成为社会上的"小混混"。其他研究者对打工子弟学校的观察也发现:这里绝大部分孩子并不关心读书,也不孜孜以求学业的进步;相反,他们拒绝学校所传递和教导的知识,以上网、看小说、嬉笑打闹为乐(周潇,2011)。男生们堂而皇之地在教室里打牌,甚至赌钱!再看他们的发型、穿着,透露出浓重的社会青年习气……混日子、早恋、打架斗殴被认为是"酷"的表现(熊易寒,2010)。

他们是生性如此吗?在来到城市之前,流动儿童是乡村中的学生。2011年的暑假,我去了重庆山区的一所村小。虽然校舍同样破旧,学校的管理也很随意,但在学校里老师仍有着很高的权威,学生对学校教育有着强烈的认同,他们希望通过读书考大学,将来找一份好工作。也许农村儿童的生活比城市儿童更简单、淳朴,但是作为学生,这两个群体并没有本质上的区别,他们的教育路径是相似的。然而,从乡村进入城市,曾经的乡村学生却像是脱轨了一般,既告别了原来的面貌,同时又与城市的教育规范格格不入,成了学生中的"另类"。

流动儿童与人们普遍对学生期待的形象不一致的行为,通常被看作是一种亚文化的表现。国外对于亚文化现象已有较为成熟的研究,其中最有名的是保罗·威利斯(Paul Willis)的《学做工》(Learning to Labor: How working class kids Get working class Jobs)。他对劳工阶层"小子们"(the lads)的研究发现,小子们有一套不同于学校要求的,甚至常常是反学校的行事风格。他们崇尚奇装异服,看不起听老师话的应声虫(ear'oles);他们崇尚暴力,迷恋由酗酒、偷窃、破坏所带来的刺激感;他们重实践胜于理论,渴望像成年人一样地工作、挣钱,而不是在教室里读书学习(Willis, 1977)。科尔曼也发现对于一些青少年来说,学校文化中最为重要的学业成绩并不是他们最关心的对象。对于男生来讲,最受欢迎的角色是运动员;而若要成为女生

群体中的领导者,首要条件则是"相貌好看"(Coleman,1961)。已有研究中与主流教育价值相悖的总是少数,而在打工子弟学校,学生却表现为一种群体性的偏差。因此,本研究所关注的问题是:从农村到城市的转移,为何会如此强烈地改变了流动儿童的生活轨迹?这种改变是如何发生的?

二、研究方法

本研究整体上采用质性研究方法。质性研究是以研究者本人作为研究工具,在自然情境下采用多种资料收集方法对社会现象进行整体性探究,使用归纳法分析资料和形成结论,通过与研究对象互动对其行为和意义建构,获得解释性理解的一种活动(陈向明,2000:12)。

(一)研究对象的选择

本研究选取 M 学校初一年级的学生为主要研究对象。

目前流动儿童在北京就学主要有三种情形。一是进入城市学生为主的公立学校,这通常需要缴纳一定的费用或办理相对复杂的手续。① 在这类学校中,流动儿童或是单独编班,或是与城市儿童混合编班,但他们都与城市儿童有较多接触。这类学校通常管理比较规范,教学质量较好。二是进入以流动儿童为主的公立学校。这类学校往往远离市中心,且质量偏差,招收的城市生源不足,因此接收了大量的流动儿童。但因为公办学校需要定期接受教委检查,因此学校管理也相对规范。第三种情况是进入私人开办的打工子弟学校。这类学校大多以营利为目的,缺少必要的办学资格,是"制度外"的学校,学校的管理和教学质量都令人担忧。截至 2011 年 8 月,大约有 10 万名流动儿童在这类学校就读,约占全市学龄儿童的 40%,其中 4 万人就读的学校没有办学资格。② 这三类学校中流动儿童的情况是完全不同的,研究大多认为,在公立学校就读的流动儿童,在学习成绩、社会适应等方

① 目前流动儿童进入公办学校需要办理五证:暂住证、在京实际住所居住证、父母在京务工证明、户口所在地乡镇政府出具的在当地没有监护条件证明、全家户口簿。要办齐这五证,往往需要在流入地和流出地之间多次往返沟通,这对于外来务工人员来说是一个非常繁琐且困难的过程。

② http://news.sina.com.cn/c/2011-08-17/040023002245.shtml

面比在打工子弟学校就读的学生更有优势(王静,2008;曲可佳,等,2008;李晓巍,等,2009);而由于同伴群体的相似性,以及少有歧视等原因,打工子弟学校学生的心理状况和自我效能感更好(周皓,2006)。显然,第三类学校是最差的选择,其中流动儿童面临的问题也是最多的。这种极端情形可能能够更加有力地说明社会问题(陈向明,2000:105-106)。

M 学校属于第三类,是一所私人开办的打工子弟学校,位于海淀区北五环边上的肖家河。选择这所学校主要是由于它的地理位置。M 学校地处城乡结合部,是最接近城市的地方,也是大多数流动儿童日常生活所能到达的城市最中心处。这里还是三所高校的支教点,五环以内的大学生,带着好奇与怜悯,以及奉献社会的激情,带来了城市年轻人中流行的价值、关注,以及言行方式。不同的群体、不同的文化与价值,都在这个场域中交汇、碰撞,为文化研究提供了丰富的资源。此外,这里距离北大只有十几分钟的车程,相比于其他动辄需要单程一两个小时的学校,我每周往返这里更为方便。

M 学校建校于 2004 年,共有三个校区:朝阳、海淀和大兴。海淀校区最初注册在苏家坨,后来因为生源不足搬到肖家河,但因为操场太小,一直未获得教委的批准。严格意义上讲,这并不是一所合法的学校。学校从小一到初三共九个年级,每个年级一个班,人数从近七十人到仅十几人不等。其中初一年级 38 人,10 名女生,28 名男生。全校共有 19 位老师和 400 多名学生。

选择初一年级的学生,首先是因为这一阶段的学生其知识水平和思考能力都已经可以形成独立的判断,受外部因素影响较小。其次,受到升学制度的限制,流动儿童无法在北京参加中考,初中生比小学生更深切地体会到这一区别所带来的不确定。已有的研究也表明,打工子弟学校初中生的行为比小学生更加“偏离正轨”,令人担忧。第三,在打工子弟学校,随着年级的升高,学生流失的比例越大。尽管初三年级学生的表现更为极端,对未来的感受也更强烈,但只有 15 人,因此仍选择初中部人数最多的初一年级学生为主要研究对象。随着我与 M 学校学生的熟悉,与一些初三的学生也有接触,并进行了非正式的访谈。

(二)收集资料的方法与过程

我是在 2010 年春季学期来到 M 学校的。在办公室与校长简单地说明来意后,他非常爽快地答应了我们的研究请求,并建议我们就到当时同在办公室的初一年级班主任袁老师的班上开展研究。

袁老师带我到班上时,一位农业大学的志愿者正在上课。袁老师打断了她,把我介绍给班上的同学,她说,这是北大来的研究生。台下的学生似乎很习惯这样的情景,他们显然把我当成了常来的志愿者,立刻齐刷刷地喊:“大姐姐好。”这带来的好处是,他们认为我和其他经常出现的大学生志愿者没什么两样,不会对我有戒备,这使我比较容易与他们建立信任。但坏处也是显而易见的,在M学校,志愿者的课堂几乎等同于“随便做什么都可以”,这给我后续组织讨论和问卷都带来了不小的难度。

与袁老师商量好,我的研究可以利用班会和自习课进行。班会在每周一下午最后一节,自习课是周四上午最后一节。于是我通常每周一下午或周四上午来到M学校,在班会或自习课上组织讨论和发放问卷,其他时间则与学生一起活动、听课。听课时我会事先和老师沟通,并说明我只是一个学生,主要目的是组织学生讨论和问卷,而不是对老师的授课进行评价。但我的在场或许对老师的行为还是产生了影响。一次政治课,据学生说老师之前已经了答应他们改成自由活动,但到了课堂上,尽管学生反复要求老师兑现承诺,老师仍是没有允许,而要求学生上了一节自习课,我想或许与我在听课有关。

在整个研究过程中,我采用了参与观察、问卷调查、班级讨论、个体访谈、文本分析等多种方法收集数据。

1.参与观察

参与观察是研究过程中采用的最主要的数据收集方式,通过观察,可以获得学生日常生活的具体情境和事件,分析生生、师生之间互动的逻辑。每次到学校,我都会跟着学生一起听课,观察他们的课堂表现;午休时间大多和学生在一起,观察他们课下的互动。刚进入现场时,由于尚未涉及问卷和讨论,因此只要和袁老师打过招呼便可以进入教室,这样对除周一、周四以外的课程也有观察。每次观察,我都会在纸笔记录之外进行录音,并逐字逐句转录。

2.问卷调查

问卷调查主要用于对流动儿童的基本生活状况和行为表现做整体了解,其中也涉及一些态度问题。在经过一段时间的参与观察后,M校学生与人交往的方式、课余时间的安排、学校的教育状况等给我留下了深刻的印象,而对城市的融合与排斥是这一群体不可避免的问题。于是,结合在观察中发现的问题,我设计了五份学生调查问卷,涉及以下主题:基本生活信息、

人际关系、社会流动、社会融合与排斥、消费与休闲。每一份问卷中,都设计了一定的开放性问题。这既为资料分析提供了丰富的文字材料,也是个体访谈的问题来源之一。每次问卷回收后,都立即进行初步的分析,并根据分析结果在后续问卷中补充需要修订或追问的问题。

在已经基本结束 M 学校的数据收集后,偶然的机会使我进入了另一所打工子弟学校 L 校,于是我整理了 M 学校的问卷和讨论中的重要问题,在 L 学校进一步收集了数据。同时还对另一所城市重点中学的学生进行了调查,以便和流动儿童的态度进行对比。

3. 班级讨论

每次问卷结束后,大约有 15 ~20 分钟时间进行班级讨论,主题与该次问卷的主题相一致。一方面可以由此看出学生间是如何互动的,学生对各种观点、态度是如何评价的;另一方面班级讨论比个体访谈更为开放,可以从中生成更丰富的内容。理论上,讨论中应该淡化研究者的主导作用,使话轮尽量在研究对象之间传递。但在实际操作中发现,M 学校的学生多不习惯举手、有序地发言,当研究者的主导弱化后,很容易就变成了少数几个学生的争吵,而限于学校的条件又很难组织规模更小的小组讨论。因此,在几次失败的经历后,我将讨论变成了顺序发言与评论相结合的形式。整体上按照座次顺序发言,对于声音小的,我会大声重复一遍,确保全班同学都能听到,同时起到维持纪律的作用。通常对每个同学的回答,其他学生都会作出反应,或赞同,或嘲讽,此时再请作出评论的学生发表意见。我认为这对打工子弟学校的学生来说是有效的。一方面可以使讨论显得相对严肃,每个人都发出声音,而不是只有少数几个调皮的学生插科打诨。另一方面顺序发言虽然有悖于通常意义上小组讨论的宗旨,但这可以较好地维持课堂纪律,使讨论能够顺利进行下去。

4. 个体访谈

个体访谈主要用于了解学生的态度和观点,以及他们个人的成长经历。流动儿童不擅长进行严肃、抽象、大段的表述,因此访谈大多是以非正式的形式进行的。通常在下课后,或午休时,我会针对观察中注意到的具体情境向学生询问,他们当时为什么那么做,或者他们对别人或老师的做法怎么看。除此以外,我还选择了三个学生进行家访,以了解学生的家庭和父辈信息,并对班主任袁老师进行了访谈。三个学生分别是:班上的第一名王利(男),他是全班学生中与主流学校价值最接近的那一个——爱学习、听话、

不打闹;钟爽(男),他是流动儿童中大多数的代表——经常在课上接下茬,还发生了醉酒事件;刘博(女),她成绩中等偏下但乐观开朗,是仅有的愿意接受家访的女生。王利的哥哥王鹏也曾经是M学校的学生,本应上初三,但从初二时辍学至今,可算是M学校产出的一个"半成品"。在去王利家家访时,王鹏也一起参与了访谈。

5. 文本分析

QQ在流动儿童群体中非常流行,我请他们在自愿的基础上留了QQ号给我,并阅读了他们空间中的日志,作为对其他数据的补充。

三、研究发现与分析

(一)日常生活:断裂与无根

1. 生活空间:流动与边缘

流动儿童是来到城市的第二代流入者,与他们的父辈刚来城市时只是为了谋个工作不同,对于他们来说,这种流动已经是大规模而彻底的。M学校的学生中,很多都是举家迁来北京的。王利家是父亲最早出来打工,之后伯父、姑姑相继来投奔;长帆是山西运城人,2000年离开家乡后就再也没回去过;钟爽从小在北京长大,他的一些哥哥姐姐也是如此。2009年,60多岁的外公也在这个本应回归故里的年纪,告别了生活了几十年的乡土,来到北京的一栋大厦里做保洁……这种举家的、长时间的迁徙,意味着他们几乎不可能再回到从前的生活。这早已超出了一般意义上的流动,而更像是一种对乡村生活的逃离。从乡村到城市,带着背水一战的决绝。

他们为什么这样迫切地逃离? 2011年夏天,我在重庆山区的一个村落待了6天,村里几乎所有的青壮年都出去打工了,留下的只有老人和孩子。一对夫妻,在家务农一年,即使在光景好的年月,勉强也只有一万块的收入,而外出打工,最不济也会比这多一倍。对于生活在乡村中的人来说,"流动"已经成了一种话语。念书是为了以后去大城市找个轻松的工作,留在家里被看作是没本事的表现。作为法定文化代表的教科书中,也更加强调城市的价值取向(余秀兰,2005;常丽晓,2007;王金华,2011),城市才是"好生活"的象征。王利的父亲说,"留在北京是农村人的一个梦想,即便只能在北京

上中专,也不一定非要回老家考大学"。尽管他曾在老家买了房子,还当过支部副书记,是乡村中的佼佼者。

"流动"往往是与机会联系在一起的。人们不安于生于斯便老于斯的命运,而要外出寻找机会,赚钱的机会、发展的机会、掌控自己命运的机会。如同美国梦在中国的翻版,乡村的人们正沉浸在城市梦中。城市所代表的光鲜和财富,如同悬在远方的诱饵,吸引一批又一批人的涌入。然而,对于流动儿童和他们的父母来说,城市给他们提供了什么样的机会呢?

《北京市教育委员会关于 2012 年义务教育阶段入学工作的意见》中明确指出,"非本市户籍的适龄儿童、少年,因父母或者其他法定监护人在本市工作或者居住需要在本市接受义务教育的,由其父母或其他法定监护人持本人在京暂住证、在京实际住所居住证明、在京务工就业证明、户口所在地乡镇政府出具的在当地没有监护条件的证明、全家户口簿等证明、证件,经居住地所在街道办事处或者乡镇人民政府审核确认后,到居住地所在区县教委确定的学校联系就读。"而对于拥有本市常住户口的适龄儿童,则只需登记即可就近入学。在完成义务教育阶段学习后,拥有北京市户籍的毕业生可以报名参加中考,升入高级中学,而无北京市正式户籍的借读学生,只能报名借考,但不能填报志愿、不能参加录取。这直接封锁了流动儿童在城市通过升学实现向上流动的可能。两种不同的待遇,区隔出流动儿童是与城市户籍儿童不一样的一群人。

流动儿童的父母来到城市大多成为服务业和建筑行业中的散工,从事建筑、保洁、保安、搬家等体力工作,或是自己做小买卖,卖菜、卖服装、开饭馆、开澡堂。这些行业门槛低、上手快,有大量的市场需求,但同时也缺乏必要的保障。M 学校初一年级 38 名学生中,10 人曾有家人遭遇过工伤,6 人有过被骗的经历,7 人父母的工资曾被拖欠或克扣。不论是对流动儿童还是他们的父母,城市表现出的更多是拒斥而不是友好。他们填补的是城市人已经放弃的那部分空缺,生活在城市的底层,也成为城市中最脆弱、最容易受到伤害的一群人。

从乡村到城市的转移,为个体生活的改善提供了多大的可能?刘博从小在北京长大,只在六岁时去过一次公园;在另一所专门招收流动儿童的 L 校,很多学生兴奋地说曾经去过西单和王府井,却只不过是作为弱势群体的代表参加某企业的慈善演出。M 学校 80% 的父亲和 72% 的母亲已经离开家乡闯荡了十年以上。这十年里,他们在空间上不停地流动,但在社会层级中,却依然固化于城市的边缘。与城市中心炫目的繁荣与富裕相比肩的,是

处于城市边缘的流动儿童生活中长期面对的环境污染、住房短缺、犯罪率高等问题。他们大多随父母居住在五环以外的城郊结合部,近半数的家庭住处不远就有垃圾场或垃圾堆,只有 1/5 的家庭有干净的卫生间可用,1/3 的家庭可以方便地接到自来水,39.5% 的家庭没有台灯,47.4% 没有冰箱。这些正处于青春期的学生中,69.2% 没有单独的卧室,23.1% 的人甚至没有自己独立的床。

表 1 M 学校学生家庭情况

	频 数	百分比		频 数	百分比
一家人专用的卫生间	8	20.5%	一家人专用的自来水管	13	33.3%
单独的卧室	12	30.8%	自己的床	30	76.9%
台灯	23	60.5%	电冰箱	20	52.6%
电脑	16	42.1%	电子词典	5	13.2%

流动儿童家庭并不是没有改善生活条件的能力。以父母双方每月 1 500 元的平均收入计算,除去 500 元的房租水电、一家人不到 1 000 元的月生活费,以及零散开支,每月至少有千余块的结余。但由于缺乏必要的保障,他们不敢随便花钱置办家电,而把近 1/3 的收入都用来储蓄,以应对突如其来的意外。收入的增加并未带来安全感的增强。

对于流动儿童来说,父母的一次换工作,或是房东的一个决定,常常就意味着一次搬家和转学。M 学校初一年级的学生中,在最近两年中搬家过 3 次以上的学生有 1/3;76.6% 的学生在小学转过 1 ~4 次学,最多的甚至转过 7 次。学校的生活也是类似的,我所观察的班级几乎每年都会换一次班主任,其中二年级和四年级更是一年换过了三次班主任。作为学校核心的课程安排,常常会随意更改。志愿者来了,便按照志愿者准备的内容上,不管之前讲到了哪里;志愿者不来,有时副科就改成了自习。频繁地换住址、换学校、换课程,随流动而来的,是长期的漂泊感和随处可见的不确定性。

2. 人际空间:戒备与孤独

流动不仅是对日常生活的改变,同时还消解了稳定的社会关系。居住地点每一次在地理上的转移,都意味着与原先家庭外社区的联系的断裂(Hagan, et al., 1996)。稳定的社会关系是信任的来源,使人在付出后可以期待相应的回报,同时在社区内形成规范,促成有益行动而对有害行动进行制裁(Coleman,1988)。频繁的流动和短暂的接触,使其中的个体没有机会

去建立和维持这种稳定的社会关系,而必须处处对身边的人"留个心眼",提防着些。流动儿童在生活中体受到的边缘待遇和潜在的歧视,也导致他们虽然对城市有着向往,但对这里的人却着实没什么好感。城市人被他们扣上了"精明""奸诈"的标签,这里的"城市人"往往并不是生活在市中心、有本地户口的北京人,而是他们日常生活中频繁接触的、"生活在城市"的人,通常是和他们有着类似经历的外来打工者。

流动儿童对邻居的评价中,"奸诈"排在第三位。76.9%的学生同意"我和邻居们都很熟悉"的说法,但只有46.2%的学生认同"我认为邻居是可以信任的"。在面对"家里正准备做饭,发现没有盐了""很晚了父母还没回来,你想买点吃的填填肚子,可是身上没有钱"之类的情境时,70%左右的学生宁愿选择"花十分钟去小卖部买袋盐",或者"再饿一会,等父母回来",也不愿向邻居求助。与之形成鲜明对比的,是我在重庆山村家访的经历。当时正是李子成熟的时节,给我们做向导的学生,每到一户人家,不待人说,便自顾自地拿起桌上的李子吃,主人也不觉得有什么不妥。在农村,乡土社会是一个"礼治"的社会(费孝通,2007:46-51),熟人的社会,人与人之间的信任便在这熟悉中自发地生长出来。因此,交往中的客气和防备都是多余的,甚至显得"见外"。虽然流动儿童生活的社区中,大多数住户都是从乡村来到城市的,过去也曾信奉同样的规矩和礼俗,但当他们在城市中重新聚集起来时,却再无法形成信任自在的邻里氛围了。

"黑""坑人""坏""卖假货""奸商",是流动儿童对北京小贩的评价,也是他们大多数受骗经历的总结。流动儿童的父母中有不少就是做生意的,他们眼中坑人的小贩群体其实也包括了自己的父母。小贩这一职业本身的流动性以及顾客群体的随机性,使得诚实守信的道德标准对他们并不具备约束力。遵纪守法不一定带来好生意,缺斤短两反而可能有利可图。流动,对日常生活最深切的影响在于对稳定关系的消解,它使人们不再容易相信别人,而更倾向于选择自我保护以免于伤害。

受到侵害的不仅包括邻里关系、买卖关系,还包括夫妻关系、父子关系。在乡村,家庭是社区中最小的经济单位,个人的经济利益隐匿于整个家庭共同的财产与收支计划之中。外出打工带来的经济独立,使婚姻不再必须与经济因素相伴;地理转移导致的生活环境与社会氛围的巨变,让原有的规范和约束都变得疏离,以乡村爱情为基础的婚姻在城市文明的冲击下变得愈发脆弱。部分家庭长期的两地分居,对此更是雪上加霜。在M学校随机抽取调查的四人中,即有两人父母离异。L学校初中三年级15名学生中,两人

父母离异,另有一人父母感情长期不和。初中全部63名学生中,10人的生母目前不在北京,7人的生父不在北京,其中5人为父母双方都不在。

即使与父母双方共同生活,孤独和寂寞仍是流动儿童必须要面对的问题。L学校73.9%的学生很少与父母聊天,22.7%的学生认为父母完全不了解他们在学校的生活,87%的人认为父母不清楚他们所面对的烦恼和困惑。与此同时,流动儿童也没有建立起同辈群体间密切的联系。47.8%的学生很少或从不与同学一起讨论学习和作业,47.8%的学生很少与朋友分享心事、烦恼和困惑,比例明显高于城市中学的16.5%和23.3%。相应地,电视代替父母和同辈,成为流动儿童课余时间最主要的陪伴者。M学校初一年级38名学生中,50%的学生每天看电视时间在两小时以上,6人每天看电视超过4小时。与大众媒体的兴盛相伴的,是传统家庭和社区功能的衰退。

空前的流动,或许带来了财富,但同时也带来了更为彻底的割裂。它侵蚀了人与人之间稳定的社会连带,使生活在其中的个体承受着更大的孤独。

3.策略空间:陌生与无措

从乡村来到城市,离开的不仅仅是土地,还有乡村的文化与传统。这种文化与传统,植根于人们早已习以为常的行为中,提供了日常生活的秩序和可以依循的路径(Swidler, 1986),这意味着对于生活中给定的目标,只要遵循惯常的行为策略,即可实现。而乡村到城市的转移,便使那些曾经适用的行为策略不再适用。

流动儿童与父母是少有亲密的交流的。虽然父母心底无不希望孩子考上大学,但他们大多数认为学习是孩子自己的事,父母的责任就是尽量拿钱供孩子上学(周潇,2011),至于上到什么程度,则是孩子自己的"造化"。钟爽的妈妈不识字,为此吃了不少苦。她希望儿子能多念些书,少走自己的弯路,却心有余而力不足。"他(钟爽)有时候回来也跟我说说学校的事,说考了多少分,但我不识字,也听不太懂。"王利的父亲也认为,孩子能念到什么程度,他就供到什么程度,但只要能让子女有的吃、有的喝、有的玩,便是尽到了为人父母的责任。"18岁以前,我养着,每天保证有吃的、有喝的、有玩的,到点儿了(到岁数了)再自己闯去。"父母挣钱,子女读书,各有各的职责,仿佛两条从不相交的平行线。L学校超过四成的父亲和三分之一的母亲,虽然经常与子女出现在同一时空,但他们几乎从不一起做事。这种距离在乡村生活中是常见且适切的。"乡下,有说有笑,有情有意的是在同性和同年龄的集团中"(费孝通,2007:40),父辈威严的爱即融在这沉默的距离当中。

乡土社会是不分秦汉的,一代又一代重复着同样的生活。儿童甚至不需要接受特殊的训练与指导,便能够在环境的陶炼中习得日后生活所需的技能。然而与流动儿童父母所熟悉的粗放的教养方式不同,城市的教育和选拔都是精致取向的。儿童很难自行成长为一个"优秀"的学生,而必须依靠家长的悉心培育①。城市的父母们甚至在子女上学前就开始培养特长,在生活的细节中有意识地锻炼各种能力,养成良好的习惯。

乡村中只关注子女饮食温饱的朴实的爱,在面对城市生活的复杂与多样时,却显露出它的笨拙与局促。对于子女在城市的成长,父母往往是有心而无力的。有的父母会对子女作出一些要求,如不能看小说、不许上网,但可以和应当做什么,父母们其实也没有经验。王利是班上的第一,王爸爸觉得儿子很有前途,应当获得更好的教育,事实上他也有能力负担更好的教育。但他从未想过给儿子报课外班、请家教,或发展兴趣爱好,这类信息是他不了解,也从未接触过的。虽不满意学校的教育质量,却也无能为力。相比92%的城市儿童都参加过课外辅导班(21世纪教育研究院,2011:21),重点中学几乎所有学生都在乐器、书法、绘画等方面取得过名次,打工子弟学校的很多学生,甚至不知道"特长"指什么。

现代的城市与传统的乡土社会遵循的是完全不同的两套运行逻辑。乡村中的问题是人与人之间的问题,可在传统中寻求解答;而在城市则是个人面对陌生的机构,要靠法律和规则获得帮助。流动儿童的父母在工作上,以及在与人交往的过程中都是精明能干、有魄力的,但在面对他们不熟悉的学校和难以理解的政策条文时,又是无奈而不知所措的。钟爽小学毕业后本有机会去公办学校读初中,但却错过了报名的时间。现在就读的M学校,钟妈妈甚至不确定学校是否能发毕业证。

> "您了解他们那个学校能发初中毕业证吗?"
> "他说发,说发。"
> "确定吗?"
> "确定? 那我也不确定。"
> "参加哪儿的统考? 那个证书是什么样子的,这个有没有了解过?"
> "那个倒没了解过,细节没了解。"

---

① 参见2012年海淀区小升初推优赋值表。"推优"是小学向中学"推荐优秀毕业生"的简称,达到推优标准的学生可以被看作是小学阶段的优秀学生。在2012年海淀区的推优赋值表中,满分100分,通过艺术、科技、体育特长最多可获得32分。

王利的爸爸曾想托人让儿子进个好学校,但对方说有困难,于是他觉得“我一个打工者,对学校不了解,对政策不清楚,也没法厚着脸皮去求人家”,只能作罢。事实上,外来务工人员子女在北京市小升初是可以就近入学的,只要有户口本和暂住证,即可在居住地政府处领取外来人员子女登记入学卡,持卡申请入学。在考生少的区县,还可以参加电脑派位。这些信息,在打工子弟学校中是无法获得的,而大多数家庭又缺乏其他的信息来源,这使得流动儿童的父母几乎没有可与学校谈判的资本。精明如王父,在面对作为“官方机构”的学校时,也是胆怯的。他在与政府、政策打交道的过程中,完全处于被动的境地。

流动的过程,更像是一个“脱根”的过程。流动儿童及其父母所熟稔的乡土社会的行为策略,在城市中不再适用,也不再能为个人的行动提供指导,而必须重新学习城市的文化和规则。但由于生活的同质性,这在他们日常生活的社区中是无法实现的。理论上,这一过程应由学校——法定文化的代表——来完成。

(二)学校生活:戏谑与无序

在涂尔干的论述中,教育最重要的功效在于使人社会化,促使个体接受或内化社会的共识。在高度专业化且迅速变迁的城市社会,这一过程主要是在学校完成的。社会所推崇和提倡的价值或品质,在学校日复一日的教学生活中得到渗透和传递。学校严格执行的时间表强化了学生的时间观念;目标导向的课程设计和“向四十五分钟要效率”的口号向学生传递了目标清晰、效率至上的社会核心价值;争分夺秒、见缝插针象征了城市中成功人士必不可少的蓬勃积极;老师课上师课下友的风格变换使学生意识到课堂是个区别于日常生活的神圣时空,学习是件严肃的事。这样,在学校的日常生活中,学生便潜移默化地习得了城市的文化和行为方式。

城市的学校,校门里外隔开的是两个世界。里面的面向未来和群体,培养的是学生长大后将要生活的社会所需要的能力;外面的关注当下和个人,是学生个体生活中的日常琐事。为了维持这种区隔,很多地方甚至规定学校周边一定范围内禁止开放网吧和娱乐场所,禁止流动摊贩摆摊。这种内外截然不同的分隔,赋予学校以神秘性和神圣性。学校权威的确立,是依附于其中居于高位的两类知识的权威的:学术性知识——客观中立的、祛除价值判断的科学知识;教育性知识——体制内意识形态所倡导的知识,有助于年轻一代对既有社会秩序的适应(刘云杉,2000:56)。前者由课程承载,后

者通过学校秩序与教师的言传身教得以渗透。学生从家庭走入学校,即是进入一个完全不同的机构,从这里获得进入未来生活的入场券,通过后天习得的自致因素克服先赋因素实现向上流动;通过学校,个体完成从当下到未来的跨越。但是在 M 学校,校门内外的两个世界是混为一谈的,学校应有的严肃与校园外的戏谑纠缠在一起,无论是知识还是教师,其权威都在日常的无序中被消解。

1. 学校:制度的游离

学校游离于制度之外,首先体现在校园环境。北京市对于中小学办学条件制定了专门的标准,例如在 2005 年颁布的《关于印发北京市中小学校办学条件标准的通知》中提到,学校的设置应当避开公共娱乐场所、集贸市场、垃圾站等场所,占地应满足必要的教学及附属设施、体育场地、绿化用地的需要。M 学校显然难以达到要求。学校的周围很热闹,有各种餐馆和路边摊,还有超市、理发店、洗浴中心和诊所。学校的校门是常打开的,既是方便学生的进出——倒垃圾需要到校外,也使校外人员可以无阻地进入校园。我曾几次在上课时间来到学校,都没遇到任何阻拦,甚至在操场上东瞧西看,也没有人来过问。学校的边界在不经意间就被跨过,似乎彰显着它和周围社区的融为一体。

学校是由一家废旧的餐厅改造成的。一进校门,正对的是一块篮球场大小的空地,即校长所说的操场。空旷的地面凹凸不平,靠墙堆着一摞摞的砖头。操场上没有篮球架、乒乓球台等体育设施,志愿者带来的羽毛球拍和跳绳,是学校里仅有的运动器材。学校共有两栋楼,一栋是教师宿舍,住了 6 位老师。另外一栋三层的小楼,则包括了教室、厨房和教师办公室。一楼和二楼是小学部,初中部在三楼。楼梯是由一层层宽窄不一的铁板搭成的,中间是空的,扶手是铁的,冷天里沾了雪、结了冰,滑得几乎无法落足。一楼最中间的屋子是厨房,做饭的灶台、蒸笼、砂锅一应俱全。中午学生若是在学校吃饭,就是从这里打了回到班上吃。小学老师的办公室在一楼,校长和初中老师在二楼,办公室的大小和教室差不多,每间屋子大约容纳十位老师,办公、备课、改作业都在这里。一楼三年级教室旁,还有一间教师宿舍,住着初一年级班主任袁老师一家,上课时可以清晰地听到隔壁的琅琅书声。

教室很小,两三排的课桌并在一起,使空间显得不那么拥挤。屋顶两盏日光灯,在阴天的日子里发着幽暗的光。地上总是布满纸屑和尘土,稍一走动便带起一阵"烟雾"。教室前面贴着学生自己写的课程表和值日表,墙上

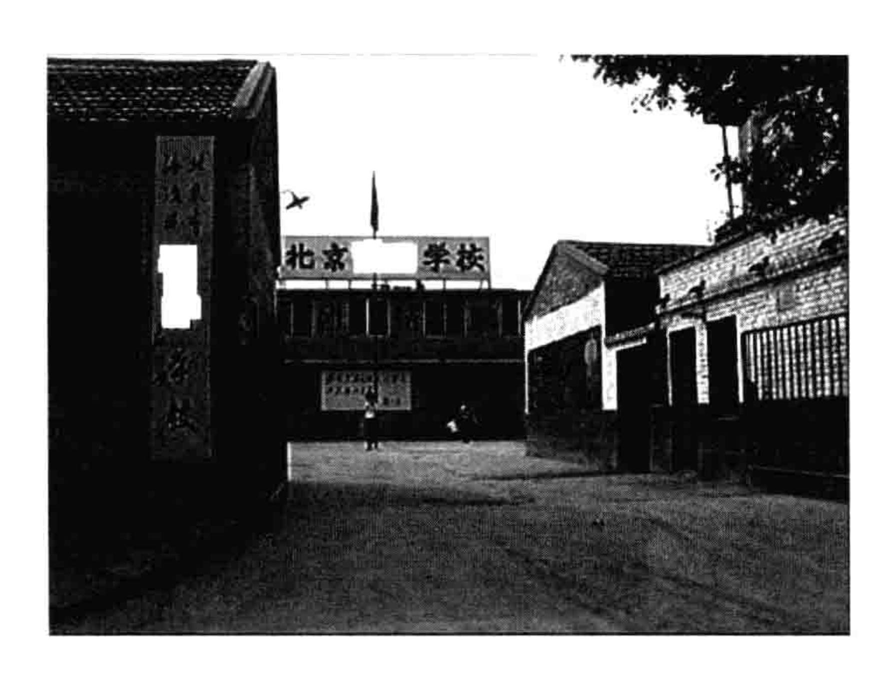


图1 M学校校园



图2 宽窄不一的楼梯

贴着好人好事的红榜,但大部分人名都是六年级以前写上去的,其中很多人甚至已经转走很久了。除此以外,教室里再没有其他教育性的内容,甚至连黑板上方也没有国旗和校训。相比城市重点中学教室里的挂图、名人名言,以及学生自发从家带来的图书、盆栽,在M学校的教室里,唯有高低不齐的桌椅,显示出这间屋子的用途。老师和学生似乎都没有将教室变得更舒适温馨、更有学习氛围的打算,这里只是一个上课的场所,而不是寄托了情感的班级教室。

其次体现在校园管理的游离。通常在任何一所学校中,都会通过各种

方式提升学生对学校的认同,增加校园的凝聚性。例如,学校会在最醒目的位置悬挂学校的校训,在专门的区域通过橱窗或展板宣传学校的文化,并定期召开全校的集会,而这些在 M 学校都是没有的,甚至因为学校有三个校区,校长每周只有一两天会到学校。校服是城市中学的一大特色,它不仅是学生身份的象征,标识出学生群体与非学生群体的界限,同时还是学校和老师权力、权威的代言(钱洁,2007)。借由校服,学生日常生活中的个体差异被隐匿,而变成了学校希望他们成为的样子。虽然 M 学校几乎每年都会做一次校服,但平时并不要求穿。学校主动放弃了对学生身体的规训,同时也使得学校中学习者的"学生"身份进一步被弱化。

第三方面体现在校园中国家的缺失。教育的目的是培养理想的社会人,通过学校教育,使未成年人形成社会所需要的意识形态和价值体系,从而促进社会的整合。从这个意义上说,学校、国家和社会必然有着千丝万缕的联系。学生被看作是祖国的花朵,将要被培养成国家的栋梁;参加全国统一的升学考试,获得国家颁发的学位证书;加入少先队或共青团,成为社会主义接班人。教材是由教委审定的国家课程,连教师也是国家编制,吃皇粮。即使是在偏远的乡村,村小往往也是最具有国家色彩的地方(李书磊,1999)。但是在 M 学校,这所位于政治中心——首都北京的学校里,却几乎看不到国家的影子。

M 学校本身游离于体制外,严格说来并没有合法的办学资格,意味着这里进行的教育并没有得到国家的认可。自然地,老师的编制和学生的学历都得不到国家的承认,甚至学生本身似乎也从未被纳入接班人的名册中,大多数学生小学时没有加入过少先队,初一的几个学生据说被老师指定入了团,但从未见到过团员证。调查问卷中有一道题目:"你来到 M 学校以后参加过少先队或共青团的活动吗?"初一年级学生全部回答"无"。在中小学里,学校通过思想品德教育或爱国主义教育,将青少年紧密团结在党中央的周围。而入队和入团则是一种政治上的筛选,选拔出"共产主义接班人"。政治身份是独立于在校成绩的另一套评价体系,在中国的社会背景中有着尤其重要的作用。它考察的并非能力是否卓越,而是对党的忠诚与亲密程度。不论在乡村还是在城市,政治身份都是从小学起便赋予了的,但 M 学校的学生,却被排除在这一体系之外。

升旗仪式几乎在任何一所正规学校中都是惯例,它在学校这个世俗场域内,营造出一个关于国家的神圣时空,将对国家权力的认同与学校的日常生活结合起来。飘扬的国旗作为国家的象征,既表明了国家对学校教育背

后价值的认可,也暗含了这一过程中国家支持的不可或缺。成立于 2004 年的 M 校,直到 2010 年 5 月中旬,才第一次有了升旗仪式。整个过程很简单,只包括升国旗、唱国歌两项议程。从整队到解散,持续时间不到十分钟。

M 学校与公立学校最大的区别在于它和未来的断裂。即使是在乡村,学校依然提供了向上流动的途径,只要学生按部就班地在每一次升学竞争中胜出,便有可能鲤鱼跳龙门。而对流动儿童来说,受户籍制度的限制,在城市通过升学实现向上流动的通道在制度上是封锁的,这使得打工子弟学校成了一个孤立于常规教育通道外的存在。学校关注的只是当下的生活:学生的安全,而教学成绩、毕业后的出路等指向未来的事宜,学校是不关心的。当一所学校自身也不知要走向何方时,自然难以对她的学生进行指引。这所挣扎在城市角落中的学校,不知是她抛弃了国家,还是国家遗忘了她。

2. 课堂:边界的模糊

课堂是学校教育最核心的社会活动,甚至成为学校生活的时间单位。课堂是有边界的。上课铃与下课铃划分出特定的时间边界,在这段时间内,师生有共同的学习目标,要完成特定的学习任务。教室四壁围成了课堂的空间边界,进入和离开都必须得到任课教师的批准。教学大纲中规定的法定知识,构成了课堂的内容边界,课堂上使用的,是区别于日常生活的书面用语。

相比之下,M 学校的课堂却是弱边界的。在我观察到的 24 节课中,几乎每节课都是上课铃响过两三分钟后,老师才远远地走来,直到这时学生才陆续从走廊回到教室。通常没有起立和师生相互问好的流程,老师在吵吵闹闹中开始课程内容的讲授,学生也就在这吵吵闹闹中完成了从课下到课上的转换。我还曾遇到过一次支教老师迟到的情形:生物老师已经开始讲课了,志愿者才急急赶到教室,然后就在已经上了一半的课堂上完成了课程的交接。生物老师上了一半的课暂放在一边,志愿者重新开始讲自己准备的内容。课堂在 M 学校远不是神圣的时空,而是充满了随意性。

M 学校的课堂的空间边界也是常常被打破的,以下是对一次地理课的记录:

> 还差 8 分钟下课的时候,袁老师推门进来了。她跟地理老师打了个招呼,示意地理老师不用管她,继续讲。然后,她拿着几张类似学籍卡的纸,在班上转着找学生修改或补充信息,地理老师则依旧在前面讲课。三四分钟之后,袁老师出去了,但没过一会儿又返了回来,在门上

的窗洞那里叫第一排的一个男生出去。那个男生也没和地理老师打招呼,就到了教室外面。袁老师看上去很生气的样子,问他怎么还没交照片。男生小声嘟哝了一句"没找到照相的",袁老师非常生气地用力打了他两下,嚷道:"哪里没有照相的,今天回去就给我照,明天必须带来。"声音很大,我坐在教室最后一排都能清楚地听到。①

班主任袁老师进入课堂时已经临近下课时间了,而她所要处理的事务也并非多么紧迫。事实上,直到当天下午放学前,仍有学生的学籍卡没有填好。袁老师的介入,打破了地理老师努力维持的课堂边界,部分原本在听课的学生,被要求立刻处理与地理课完全无关的内容。这种破坏甚至在袁老师离开之后仍然存在。后来被叫出去的学生竟然没有和讲台上的地理老师打招呼便出去了,课堂成了一个可以随意出入的场所。教室外的呵斥同样吸引了教室里学生的注意,对他们来说,看这样的"戏"远比听老师讲课有意思得多。

边界的模糊,还体现在教师的课堂行为上。同样是地理课,老师讲到中东石油资源丰富时,总是接下茬儿的恩涛大声说,"抢了"。老师反问:"能这么干吗?"不等学生回应,老师又继续开玩笑地说:"我听说咱们班某人家里是开饭馆的,去他们家吃饭可黑了。"这里的"某人",指的就是恩涛。学生扰乱课堂秩序的"打岔"在一般学校中通常是不被允许的。老师要么选择不作回应,淡化这种"意外"对正常教学的影响,要么停下来对学生不恰当的行为进行批评,起到以儆效尤的作用。M学校的地理老师却不仅没有制止,甚至还把这一意外继续向前推进了一步,试图用学生家里开饭馆、黑心,来为那句横空出世的"抢了"找理由——家里饭馆贵得就像抢钱一样,自然见到别人有好东西也会抢。学生的家庭生活突然被老师引入课堂,成了调侃揶揄的对象。而学生们对此也没觉得有什么不妥,似乎戏谑琐碎的日常生活本身就是课堂的一部分。

边界的模糊,直接导致课堂权威的下降。当作为学校核心的课堂自身在校园中的地位都难以得到保障时,课堂中所传递的知识的地位就更加尴尬。同时,课堂占学生学校生活的绝大部分,没有边界的课堂向学生展现的是一种缺乏秩序的氛围,这逐渐成为他们习以为常的状态。在这种环境下,任何严肃的、秩序井然的行为都会显得奇怪,随意和戏谑反而成了合宜的

---

① 摘自2010年4月19日对地理课的观察笔记。

常态。

3. 教师:权威的尴尬

道德权威是教师的主要特性（涂尔干，1989:22）。学生通过老师，习得社会的规范，而教师也正是因其“学为人师，行为世范”，才获得了师道的尊严。但教师与学生同时也是学校中冲突最激烈的两个群体（Waller，1938:104）。代表着更大范围的社会文化和成人文化的教师，与成长于生活环境所赋予的本土文化和学生团体文化之中的学生，处于两个不同的阵营中，有着各自的诉求。学生通过对教师的模仿，习得社会和成人所需的行为策略。但在日常实践中，教师的行为并不完全是对法定文化的复制，学生的举止也并非是对父辈文化一成不变的再生产。而是在互动的过程中，双方共同建构一套规则或边界，标示出彼此的期待。因此，学生的行为策略是在与老师互动的过程中形成的。学生每一次越轨的尝试，都可看作是对教师底线的试探。若教师积极地制止，则明确地向学生表明，这样的行为是不可行的；而若是教师不作回应，则无疑向学生发出了一个信号：这样的行为是被允许的。教师对学生文化的妥协，同时也意味着对部分教育权力的放弃，与作为道德榜样的教师形象相偏离。

我曾在M学校遇到过一次学生醉酒的事件，这一在大多数学校中都会被看作“越轨”的行为，却在M学校的老师和学生的共同掩护下，有惊无险地结束了。

钟爽是下午快上课时回到班上的，被他的几个“哥们儿”扶着。走路摇摇晃晃地，眼睛眯着，像是睁不开的样子。一群人经过的时候，留下一股酒味。钟爽勉强走到他的座位处，几乎是瘫在椅子里，然后就势趴在了桌子上。

张涛笑呵呵地问：“爽哥喝了4瓶？”坐在他旁边的高林连忙摇手，示意张涛不要声张。他们都坐在教室的最后一排，相对位置如下图所示，我坐在高林和春晖中间的过道里。

张涛	高林	春晖	钟爽

第一节是地理课。钟爽坐在后排一直自言自语，说自己喝了4瓶白酒，1瓶啤酒，还是兑着喝的。他一会儿说自己没知觉了，不断把手往座位上方的铁管上敲，一会儿又说自己没心跳了，和春晖俩人互摸心跳。地理老师早已习惯了他们的不听讲，只要不出大乱子便视而不见。

第二节政治课一开始，钟爽和春晖便支持不住了，俩人先后吐了两

次。先是周围的一些同学发现了,夸张地捂着鼻子说“好臭啊”“我都要吐了”。政治老师看到之后停止了讲课,安排同学打扫。

老师先是问,是中午吃坏肚子了吗?学生的回答五花八门,但都是在影射钟爽他们喝酒了。例如“吃多了”“喝水喝多了”“喝马尿了”“喝饮料来的”。张涛一开始嚷,“喝醉了”,但马上被周围人用眼神制止。吐出来的污物使得酒气更浓,政治老师似乎也从学生的话里明白了到底发生了什么,但他仍是顺着学生们的话,笑眯眯地劝告,中午可以去小饭馆里吃饭,但是不能吃街边的,不干净。

下课后很多学生主动过来打扫卫生,班主任袁老师见此情景询问,学生也以“打扫卫生”带过,连张涛都没有再多说话。①

这个场景中,老师和学生的行为都是值得玩味的。虽然饮酒在 M 学校不是什么新鲜事,但醉酒却绝对是“过火”的举动。对此,喝酒的三个人(钟爽、春晖和高林)是感到有不妥的。在他们的期待中,不论是班主任还是政治老师,都可能会对他们的越轨行为作出惩罚,并且他们也认可老师具有惩罚的权力。因此,当张涛的询问有可能泄露他们饮酒的信息时,高林立刻向他摆手示意不要说;当张涛在政治老师面前嚷出“喝醉了”时,再一次被周围的人用眼神制止。

其他学生也想看到老师对此的反应,因此知晓发生了什么的学生并不是在为醉酒的人打掩护,而是用影射的方法向政治老师暗示。他们没有明说,只是为了避免承担“泄密”的罪名,得罪了同学。那一时刻,他们既是学生群体中的一员——站在教师的对立面,维护同伴的秘密;同时又表明自己与醉酒的学生不是一类的——婉转地向老师提供信息,标示自己的清白;他们还希望老师获得信息后能够对醉酒的学生进行一定的处理——这样课堂便有意思多了。

政治老师的举动却显然与学生们期待的不同。虽然不论是从学生五花八门含沙射影的回答中,还是从教室里弥漫的浓烈的酒气中,甚至是从张涛的“告密”中,都很容易判断出到底发生了什么,但老师却选择了不点破,而是顺着学生们的话,与学生一起演了一台“戏”。

老师为什么不管?学生喝酒在 M 学校是件很常见的事,用张老师的话说,就是“管也管不了”。不管,双方皆大欢喜,若是管了却没有效果,反而是

---

① 资料来源于 2010 年 4 月 12 日在 M 学校的观察笔记。

当众展现了教师的无能,尊严反而更受影响。张老师曾就王鹏和他的几个同学弄坏了学校的乒乓球桌批评过他们(学生们的说法是球桌本来就是坏的),结果却是不服气的王鹏在校园里公然挥拳向他挑衅。因此,老师们通常采取多一事不如少一事的做法,只要不是太过分,便睁只眼闭只眼不做干涉。

可以说,老师的行为也是受到学生文化的约束的。学生对老师权威的不认可与不配合,使得只有"不管"才是最合适的选择。在师生互动的过程中,教师放弃了自己本应恪守的职责,而转向对学生的妥协。老师的不作为使得类似的越轨行为在流动儿童的文化中合法化,反过来这种文化又促使老师不去管,循环往复。这虽然换来了表面的和谐,代价却是教师权威的集体沦丧。

学生由谁来管?在M学校,学生安全主要是班主任的责任。若有学生逃学去网吧,或是几个人结伴离家出走,都是要班主任向家长解释的。日常班级事务的处理也需要老师有一定的威信,至少要能"管得住"学生。因此,袁老师特别注意对班级纪律的维持,抓到犯错的,罚款、罚站,都是常有的事。学生对班主任也很是惧怕,他们敢含沙射影地向政治老师告状,却绝不敢把钟爽他们醉酒的事告诉班主任,连一直捣乱的张涛都知趣地不再说话。除了袁老师本身的严厉外,还因为班主任可以向校长"告状",开除学生。王鹏就承认,他不敢在班主任面前做什么过火的事,"倒不是因为班主任厉害,而是怕班主任告状然后被开除"。若是被学校开除,等待他们的将是来自父母的更为严厉的惩罚。

但即使是班主任袁老师,她的地位也是尴尬的。虽然她努力在学生面前树立起一个严厉的形象,并卓有成效——她还没进班,就有学生报信,引起一阵骚动。学生都迅速地跑回座位上坐好,原本喧嚣的教室立刻安静下来。但是与她在场时的威严相对的,是学生在背后对她的调侃。他们给袁老师起外号"猿猴",称她的丈夫为"猴哥",进而谈论他们的婚姻。袁老师比她的丈夫高且年龄大,看上去似乎不那么般配。课上,她用严厉的惩罚维持教师的高权威,课下,她生活的细节则成了学生们议论的谈资。学生对她,有惧怕,但没有尊重。

在城市的教育中,学校对于学生的控制是毛细化的、渗透到点滴细节中的。通过此种做法,学生从原生态的"自然人"被打磨成合格的"社会人"。那些不符合社会规范的行为在这一过程中被修剪掉,从而使学生心无旁骛地朝着同一个方向前行。而对于M学校的学生来说,学校的弱控制使得学

习与日常生活的边界变得模糊,学生难以通过学校实现脱离现在的生活处境向上流动的目的,而使得正向的和负向的行为一并得到发展。

4. 讨论:学校为何变了味儿

什么是好的学校?什么是好的教育?

城市的学校是"制度化"了的学校。其中进行的教育是在特定的空间和时间完成的经过专门设计的社会行动。制度化的教育定义了学校中,同时也是城市社会生活中奉行的秩序。依凭各种明确而严格的规则,秩序设定了教育生活的全体参与者的地位——权利和义务,借以规范人们的教育行为并建立相互之间的合理的依赖关系(冯海英 等,2009)。

秩序是通过有效的管理维持的。学校通过制定校规、行为规范,划定学生合理行为的边界;通过文明卫生评比实现外部的检查,并以此促成学生内部相互的监督;对符合规范行为的表扬与对越界行为的惩罚,进一步强化了既有的秩序(福柯,2007:193-218)。在高控制、高规训的学校训练中,学生与规范不符的枝叶被删减掉,而被驯化成某种预制好的形态,所言、所思、所行均日趋标准化与同质化(张锽焜,2009:319),这也是现行教育制度最被诟病的地方。

如果说城市的学校是过于"制度化"的,那么M学校就是一所制度外的学校。它不需要面对考试的压力,也无需应付各类考评的要求,无论在办学形式还是在课程设置上,都有更大的自由。它还保留着一些前现代社会的风格,例如老师的工作、学生的学习,都与他们各自的生活掺杂在一起,使他们能作为完整的而非碎片化的个体参与到教育活动中。课堂的低控制和慢节奏,使一些课程设计之外的、来源于学生的知识有了生长的可能。这都意味着,M学校本可以形成区别于城市学校的、更关注"人"的教育。

M校"变味儿"的原因在于:作为本应最强调秩序和规范的学校,其中的秩序和规范却是缺失的。乡村的秩序在这里不再适用,而新的秩序又尚未建立。

城市对于流动儿童来说,是一个新的、尚未确定的生活环境(unsettled life)。此时对秩序的习得更多表现为对观念和态度的接受(Swidler,1986),而这与对教师权威的认同是分不开的。流动的经历本已损害了流动儿童对他人的信任,M学校每学期2 000元左右的学杂费和简陋的办学条件,以及班主任袁老师经常的罚款,使学生常常把老师和校长看作是挣他们钱的商人,而站到了学校的对立面。流动儿童虽然尚未完全掌握城市的行为策略,

但却已懂得在城市价值的背景下进行评判。他们认为学校的环境不好,老师不够负责。此时,他们参照的对象已不是家乡的小学,而是与他们距离更近的城市公立学校。尽管在大多数学生看来,这里老师的教学水平未见得比老家的差,但在城市能力取向的评判标准下,M 学校教师的地位仍然低下,经济收入甚至尚不如流动儿童的父母,老师要在学生中树立起威信,仍是个困难的过程。在教师权威缺失的情境下,教师的说教自然难以被学生认同。

事实上,M 学校的教师自身也未见得是社会主流文化的代表。他们和流动儿童的父母一样,是以财富和发展为目的来到城市的,教书只不过是他们临时的跳板。上课之余,很多老师都在外面做兼职。校长对此也不介意,只要不影响正常的教学秩序就不干涉。袁老师就在兼职做安利,她抓住一切机会向我宣传,甚至就在教室外不避讳学生地推销产品。与公立学校"教书育人"的教育宗旨不同,校长对老师们只有两个要求:完成教学进度、保证学生安全。至于学生的掌握情况、品德习惯的养成,老师们都是不管的。在 M 学校这个教育场域内,却是没有教育的。家长对于学校的教学,也很少关心,大部分家长把子女的教育全部交给了老师。学校开家长会,"四年级到初三,总共来的家长坐不满一个教室"。家长把子女放在学校,"只要别少了胳膊腿就行",随便老师怎么管。

更深层的原因还在于流动儿童生活社区中教育环境的缺失。威尔逊在描述美国内城区的社会断裂时写到:"在一个居民点,如果包含了适当数量的从事劳动的家庭和专业人才的家庭,那么,一个敏感的聚居区年轻人,也许会看到不断增多的失业和无所事事的人,但他同时也能看到许多人正常地上班下班;他也许会感到退学的人越来越多,但他也能发现教育与理想的就业之间的关系……"(威尔逊,2007:79)。流动儿童所面对的正是这样的问题。在他们所能接触到的同龄人中,成绩较好,或是希望通过学校教育实现向上流动的,均在初中之前就转学回了老家的正规学校。留在城市的,或是初中毕业后去打工,或是成了社会上的"小混混"。周围人的经历让他们看不到学校教育的功用,而学校的教育也未能激发他们对学习的热爱。本应建立秩序的学校,却成了秩序断裂的实践场。

地理上的转移与生活环境的改变,使乡村的秩序不再有效,学校本应是流动儿童习得城市秩序和行为策略的场所,但其无序的状态与随意的日常管理,显然没能肩负起这一职责。M 学校在不知是幸运还是不幸地摆脱制度束缚的同时,却走向了另一个极端,导致学生与法定文化的联系变得更加

松散。从这里走出的学生,也许不会千篇一律地有一张“模子脸”,但却可能像未经教化的幼儿,无法适应社会的要求。

(三)个人生活:迎合与拒绝

1. 他们的当下如何定位

学校的秩序不仅提供了行为的规范,还标示了等级次序的定义。在城市学校推崇理性与能力的文化中,可量化的分数与证书天然地将学生分了等,学生通过智力或能力,在学校中获得地位。成绩显然不是M学校的核心价值,那么在这里就读的流动儿童,他们如何在同辈群体中确立自己的身份?

(1)酷

相貌一直是M学校学生十分看重的一个要素,我曾经在一次班会课上要求学生在班里选一位或几位同学,写一段话告诉他/她你最欣赏他/她的地方。得票第二高的是个男生,而他被欣赏的理由清一色的是“酷”“帅”。一位女生在谈到他们的“班花”时,无比羡慕地说,“我的天啊,超羡慕她,人缘超好。有人欺负她的话,得有好几个人出来为她撑腰。”漂亮当然不是获得同学支持的唯一标准,但出众的长相通常有助于带来好的人缘,从而在群体中获得较高的地位。

相应于漂亮和帅气的,是“酷”。如果行为够“酷”,也是一件很有面子的事,自然会让别人“瞧得起”。对于男生来说,通常的策略是吸烟和饮酒。M学校初一年级有30.7%的学生曾经吸过烟,23.1%的人有时会喝酒。吸烟从小学五六年级就开始了,随着年级升高,人数也逐渐增多。到了初三,这个比例在男生中变成了百分之百。我问王鹏,为什么抽烟。他告诉我,“感觉就是到那个年龄了,说不出来……学抽烟有好处也有坏处,抽烟能交到好朋友”。抽烟仿佛是不少流动儿童成长中必须完成的一个仪式,他们对烟草并没有依赖,有些人在离开学校后也就戒掉了。但就是“感觉到了那个年龄”,吸引他们的不是尼古丁的味道,而是吞云吐雾时的样子。点上一支烟,意味着他们不再是什么都不懂的小毛孩儿,开始迈向成人的社会;意味着他们比同龄的其他人更成熟,更早地完成了对生活的体验。这也划出了一条接纳和排斥的界限,只有同样吸烟的人,才能被已经成为“大人”的吸烟群体所接受,交到“好朋友”。

对于女生来说,被看作“酷”的是找一个男朋友。学生中恋爱的很普遍,

甚至老师们对此也“没办法”。初一的一个女生告诉我,他们班“只要有点姿色的(女生),就有男朋友”。默克罗比对英国劳工阶级女孩的研究也发现,女孩子更多用爱情的幻想来逃避现实,她们把未来的希望寄托在爱情、婚姻和母职上,关注爱情、外表和男孩子(McRobbie, 1977:44-66)。但在M学校,他们的恋爱却似乎与爱情无关。“玩玩儿”是我问起时,她们最常提到的词。而初三的一个男生也告诉我,他们“都是玩玩儿,没有谁会真的谈婚论嫁”。

漂亮的女生是在现实中就有人追的,也最受其他人的羡慕,例如初一的“班花”,而一些处于边缘的女生则转向了网络。刘博是一个热情大方的初一女孩儿,她在网上有一个只见过照片的“男朋友”,他们是通过QQ聊天认识的。刘博并没在这个网友身上投入多少情感,所谓的“男朋友”更像是一个陪她聊天和游戏的男性朋友,有时一句“火星语”就能相互调侃上半天,有时也会一连几个月不联系。

网络的功能很强大,几乎营造出一个堪比现实的虚拟世界。刘博和她的“男朋友”一起在网上“领养”了一个小孩儿,班上甚至还有同学在网上“结了婚”。不论是爱情还是婚姻,向来都是以长久为追求的。但在这种娱乐式的关系中,迅速的变换才是潮流。“班花”李玲在一年半的时间里就已经换了四个男朋友,两个在老家,两个在M学校。刘博告诉我,她觉得网络的好处就在于,“不想谈了可以直接拉黑名单”,再也不联系。而且“可以同时有好几个男朋友,对方也不知道”。

流动儿童的父母与他们是少有交流的,学校的老师也并非是和善的形象,他们迫切需要找到一个途径满足自己交流和情感的需要。他们渴望亲密关系,但同时又对此毫不在乎。他们虽然也认可学校中惯常使用的等级排位的标准——成绩,但那却并不是大多数人所践行的逻辑。流动儿童自己确立了一套准则,成为学校秩序外的自尊来源。虽然他们一样崇尚“像成人一样的行为”,崇尚酷、崇尚漂亮,但与威利斯的小子们和默克罗比的劳工阶级女孩不同的是,这种价值的来源并不是流动儿童的父辈文化,却似乎与他们在城市生活中经历的流行文化更为接近。城市发达的媒体使成年人的生活对儿童来说不再神秘(波兹曼, 2004:111-115),而且被放大化地呈现在他们面前。这种生活甚至是流动儿童的父母也没有经历过的,他们很难告诉自己的子女如何面对。同时,在城市新生活的冲击和持续流动的辗转中,乡土社会内敛而深沉的情感失去了扎根与发声的机会,漂泊的流动儿童只能浮光掠影地抓住城市生活中不成熟的碎片,拼凑出他们成长所要模仿

的对象。

(2)老实

“酷”是张扬而放纵的,与之相对的是“老实”。“老实”本是大多数人对农村人最深刻的印象,也是 M 学校学生书面表达中最受欢迎的品质之一,我请学生写出他们最看重的个人品质,“老实”排在第四,前三位分别是讲义气、学习好和守信用。但奇怪的是,那些被他们评价为老实的学生,却是最被边缘化的。

小霞就是一个公认的老实的女生,她成绩中等,几乎没有任何脾气,即使在被不公正对待时也不会反抗。课下有同学要买零食,常会把钱给小霞,让她去跑腿,她也就乐呵呵地去了。有时小学低年级的老师中午要找人代她去“看班”①,其他人都不愿去,这差事便常常落到她和她另外两个同样很老实的朋友身上。她的老实,甚至没有自己的判断,别人要求什么,她便做什么。一次体育课上,几个学生让她去打班上一个经常向老师打小报告的女生,她竟追着人家跑到了校门外。最开始出主意的几个人趁机锁了门,留下她在门外急得跳脚。

M 学校学生中的“老实”,是与“听话”“不反抗”联系在一起的,有时甚至与“懦弱”相等同。他们愿意与老实人打交道,是出于计算和安全的考虑,因为这可以保证自己不吃亏,甚至还能占便宜。但同时他们又瞧不起那些被自己占了便宜的人,因为那意味着笨和没本事。长帆曾向我推荐过两本他们很喜欢的小说,一本是《坏蛋是怎样炼成的》,另一本是《黑道无赖》,这两本书中的内容也许很好地体现了他们的价值和态度。前一本书在百度百科中的介绍是这样的:“主人公谢文东的所谓‘成长经历’是由原本文弱、本分、听话、成绩优秀但被人欺负的好学生‘成长’为杀人不眨眼的黑社会老大……今天的社会是一个弱肉强食的社会,保护自己的办法只有一个,那就是变成坏蛋。”学生们信奉的,是达尔文主义的弱肉强食。尤其是在敏感于城市人潜在的歧视与排斥时,他们有更强烈的意愿要证明自己,要摆脱被视作弱者的形象。频繁的流动和城市“陌生人社会”带来的不信任感在流动儿童身上得到了最深切的体现。他们一方面选择老实人以规避被伤害和被欺骗的风险;另一方面,他们努力使自己变得“不老实”来证明自己的能力。

虽然流动儿童大多对北京是没有归属感的,尤其对于那些从小不在北京长大的学生来说更是如此。在 71.4% 的学生看来,老家才是他们真正的

---

① 即看着一二年级和学前班的学生中午不要乱跑,维持午休纪律。

“家”,而北京只是提供了较多的机会,以后要在这里发展。他们对北京人也没有什么好感,在对北京人的评价中,出现频率最高的词语有 8 个:瞧不起人、傲慢、热情、小心眼、小气、小题大做、奸诈、阴险,除了第三位的“热情”以外,全部都是贬义词。但在日常的实践中,流动儿童却又表现出对城市价值的迎合。

对“酷”的追求是以城市张扬个性、凸显自我的观念为导向的,对城市文化的内化程度越高,便越能获得同伴的欢迎。虽然城市的核心价值并不是通过吸烟、喝酒、恋爱来体现的,但由于流动儿童对城市的有限接触,这是他们从流行文化中得到的最直接的印象,新奇与刺激成了他们对城市生活最强烈的体认。尽管流动儿童不满于城里人的傲慢与歧视,城市所流行的价值却潜移默化地影响了他们,使他们不知不觉地变成了他们印象中城里人的样子。与此同时,他们对乡村淳朴的背离却是彻底而干脆的。老实、腼腆等农村儿童的特质,虽然仍保留在流动儿童的话语中,却已渐渐与他们的实践相背离。与英国劳工阶层的“小子们”反抗象征权威的老师和听老师话的“应声虫”不同(Willis, 1977:11-22),流动儿童虽然对城市有诸多不满与敌对,但他们反抗与急于摆脱的,却是乡村的印记。对于 M 学校的学生来说,构建身份、确立地位的过程,是与对乡村故我的抛弃,以及对城市新我的迎合相伴随的。

2. 他们的未来走向何方

(1)不学习的少年

流动儿童并不排斥成绩好的学生,相反,这是获得好人缘的一个重要要素,意味着聪明和有能力。班长王利,每门功课都是第一,有时能比第二名高出十来分。不少学生写的欣赏他的理由便是他难以企及的成绩。流动儿童也并非全是教育无用论的支持者,65.2% 的学生相信知识可以改变命运,只有 11.5% 的学生认为“现在接受的教育对以后帮助不大”,这一比例远低于城市重点中学的学生。但是在 M 学校,学生却普遍是不学习的。

这在初三学生的身上表现得最为明显。我来到 M 学校的时候,正是初三学生在校的最后一个学期,也几乎是他们学生生涯的最后一个学期。5 月份开始,初三的课堂就很随意了,几乎所有的课都改成了自习。有时老师会到班上象征性地坐一下,有时甚至根本不在课堂出现。只剩十几个人的教室里,或是三五个聚在一起打牌,或是趴在楼道的窗台上发呆,或是在操场上追逐游戏。早上来到学校,便是等着下午放学,只为挨过那一天的光阴。

初三的一个男生告诉我,基本上他们从初二就是这个样子了。“以前上课时都在打牌,最后一排几个围在一块儿,老师也不管,只是说你们小声点。班主任在就不敢玩,科任老师、志愿者,只要不是班主任的课就都敢玩。……再有过火的就是逃学了,男生女生都有,逃学去网吧,打游戏,还有假装请假的,这都多了去了。”

在 M 学校初一年级的学生中,只有 36.8% 的人会为取得较好的成绩而积极表现。这在学生的学习成绩中也得到了体现。语文、数学、英语三科的期中考试成绩是学校统一购买的一套北京市考题,这三科平均成绩达到 80 分以上的只有全班人数的 12.9%,近 1/3 的学生平均成绩不及格。

学习是需要动机的。内在动机通常是对知识的兴趣,但在 L 学校,只有 27.0% 的学生体会到学习的乐趣,而这一比例在城市重点中学是 55.8%。外在动机则是对学习可能带来的回报的期待。对于城市重点中学的学生来说,当下的学习是与未来生活紧密联系起来的。激烈的学业竞争以及父母对教育的重视,使他们深刻地建立起“努力学习是为了在竞争中取得优势,从而获得更好的生活”的逻辑链条。62.8% 的学生赞同“现在学习是为了今后能更好地生活,不管喜不喜欢都必须学习”的观点,对未来的美好愿望给了他们当下苦学的动力。而在打工子弟学校,未来和当下是断裂的,未来的生活对于流动儿童来说显然太过飘渺,这一观点在 L 学校仅得到了 28.6% 的支持。虽然他们也承认学习的重要性,但却不是在一个时间轴上考虑的,他们的关注仍然停留在当下。“钻石恒久远,一颗就破产”“都快 2012 了(注:指世界末日),考虑那么多干什么”是他们的口头禅。当时间不再是一个绵延连续的概念,珍惜时间的观念也就不再适切了。与城市儿童精准、有计划的时间观不同,流动儿童的时间观是粗放的、暂时的。当城市儿童为了应对激烈的竞争而争分夺秒时,流动儿童却在娱乐和嬉笑中度过了一天又一天。

(2)好玩儿

不学习的少年上学是为了什么?答案是“好玩儿”。

“好玩儿”是我听到的第一个学生对 M 学校的评价。来到 M 学校的第一天,我问坐在我旁边的女生:

> “这里教得好还是老家的学校教得好?”
>
> “老家。”
>
> “那你喜欢这里还是喜欢老家的学校?”

"这里。"

"为什么?"

"这里好玩儿。"

学生所说的"好玩儿",不见得是学校的生活有多么丰富多彩,而是校外的生活太平淡。相比于城市的学生,流动儿童的课余生活要"单调"得多。他们没有写不完的作业,也不需要在一个个特长班、补习班间赶场,有大把的时间可供他们自由支配。但与此同时,他们却在时间面前显得无措,不知道要如何打发。闲谈时问学生周末过得如何,听到最多的回答是"无聊"。不论是在家还是在所居住的社区中,他们都缺少同龄的玩伴,找不到人一起玩耍。流动儿童与父母也少有亲密的交流,33.3%的学生同意"遇到意见不一致时,父母会听我讲我的理由和想法",只有10%的学生会把心事告诉父母,38.5%的学生愿意和父母聊天。离开学校几乎就意味着一个人独处,46.1%的学生不读课外书,21%没有任何课余爱好。

此时的学校,为流动儿童提供了几乎是仅有的同辈互动的空间。在这里,他们可以找到人说话,讲了笑话能得到回应,体育课上能打羽毛球,校外不远的街边可以打台球,同学间可以相互调侃,可以有人一起玩。而课堂上提及的一些生活之外的信息,也让他们觉得新鲜。特别是在知识权威没有被树立起来的时候,学校之于流动儿童,其娱乐功能远比教育功能更有吸引力。

学生最喜欢的,是大学生志愿者的课堂。一方面是因为志愿者通常会挑选有意思的内容或是采取有趣的形式,"志愿者会带我们做游戏";另一方面是由于志愿者管得松,"志愿者允许我们说话"。在被问到对志愿者的看法时,36.8%的学生认为志愿者讲课内容丰富,可以拓宽知识面;52.6%的学生赞同志愿者管得不严,上课比较自由;只有两人认为志愿者讲课不清晰,没有学校的老师讲得好。在志愿者的课堂上,学生是自由的,他们各自说话或是做自己的事,没人理会志愿者在讲什么。对此,刘博告诉我:"讲不讲得清楚不要紧,让我们说话就行。"

其次受欢迎的是地理、政治、生物等"副科",在这些课上,老师管得也很松,而且经常会联系日常生活讲一些课本之外的内容。比如:两会刚过不久的一节政治课上,老师引用温家宝总理关于粮食问题的讲话,立刻吸引了学生的注意。教室里明显变得安静,原本写作业的人也抬起头来。副科的课堂上,还经常出现一些可供学生"发挥"的话题。每到此时,班上固定的几个

调皮的男生就会冒出各种不着边际的回答,一下子让原本严肃的课堂变得滑稽。老师问以色列生产什么,有学生回答"美女";老师提到老布什,学生在下面重复"老不死",引起一阵哄笑。这为学生提供了一个从正常教学秩序中逃离的出口,学生可以趁机进行各种有意思的对话。话题的发起者成功吸引了他人的注意,这提供了自尊和成就感的另类来源,而其他人则从这片刻中获得了快乐。

学校本应是个严肃表达的地方,在这里学生须用语法正确的句子表达合乎规范的观点。但流动儿童的文化中却是拒绝严肃的书面语的。课堂上,反倒只有戏谑的、夸张的、哗众取宠的句式才能得到认可。事实上,打工子弟学校的课堂从未提供一个适合严肃表达的环境。在讨论未来准备从事的职业时,一个女生认真地说:"我想当一名教师,教我的学生识字,然后让他们成为国家的有用之才,国家的栋梁。"其他同学夸张地做出呕吐状回应。一个男生思考后表情严肃地说:"我认为北京的警察是见义勇为的",同样遭到了嘘声。在学生中间,适宜的语言是这样的:"我要当老师,把我的学生教成黑帮老大,不教好的,全教坏的。""我要当法官,把他拉进我家里头,把他枪毙了。"流动儿童用自己的方式,将严肃的知识娱乐化。他们拒斥深刻、拒斥严肃,上学对于他们的意义,不是知识的获得,而是给平淡的生活增加了乐趣。

(3)未来的规划

对于近期的打算,流动儿童大多感到迷茫。当问及他们初中毕业后的打算时,长帆很无所谓地说,"能去哪儿去哪儿";信竹则略显沉重地说,"不知道,要看情况"。目前,流动儿童在北京尚不能参加中考,若是继续升学,只能回老家或是上中专,而这多是父母决定的。政策的壁垒使得他们对即使是未来两三年的状况,也不能有清晰的预期。

但是对于长远的职业规划,流动儿童仍是模模糊糊有些想法的。而未来的职业也因其距离遥远,可以不受当下生活处境的限制,不考虑可行性。M 学校学生认为当今最好的职业是老板和 IT 从业者,分别占全班人数的 22.2% 和 19.4%,这也是他们最想从事的职业,分别有 5 人和 4 人。这里的"老板"和"IT 从业者"都是研究者进行的归类,学生们的回答是自己开店、做生意、当老板、软件、杀毒、IT 业、电脑维修、网管。

老板和 IT 从业者是他们生活中所能见到的最理想的职业。当老板挣钱多、自由,不用担心工资被克扣,也比建筑保洁等体力工作光鲜、轻松。这里的 IT 从业者大多只能算作是电脑相关的行业,但这在大多喜欢上网的 M 学

校的学生看来,是个既能挣钱,又和兴趣相关的职业。同时 IT——信息技术(Information Technology)的缩写,多少意味着这是一个需要技术而非体力的工作。

列出 M 学校学生所有想从事的工作:老板、IT 从业者、白领、警察、厨师、美术、医生、老师、明星、作家、保险、科技人员、美容美发、驯兽师。其中不乏需要较高文化程度的,例如白领、医生、老师、作家、科技人员,这与流动儿童日常不学习的状况形成鲜明对比。他们虽然看到了理想的职业,但对于如何实现却没有想法,也没有做法。除了老板以外,没有一个是他们的父辈正在从事的职业。虽然 62.8% 的学生认为父母在他们那一代人当中是成功的,但却不再想重复父辈的路。他们对自己很有信心,77.2% 的学生肯定自己的成就一定会超过父母,91.7% 的学生认为从事自己理想的职业没什么难度,或虽有一些难度,但通过努力还是可以实现的。

对比城市重点中学学生的选择:律师、设计师、企业负责人、医生、教师、自由职业者、白领、厨师、心理医生、传媒工作、演员经纪人、志愿者、大学教师、电脑工程师、高级白领、化学家、记者、金融方面、外交官、美食家、博物学家、明星、刑警、杂志的画手、足球解说员。相比之下,M 学校学生选择的职业更"生活化""大众化",也相对笼统。即使是明星、作家这样光鲜的职业,也是日常生活中能够见到的。而重点中学学生所选择的职业则更加"专业化"、更加"小众",也更加具体,是只有在特定的情境下才会接触到的职业,例如心理医生、志愿者、外交官、杂志画手、足球解说员。相比之下,重点中学学生对自己未来将要从事的职业更加清晰和明确。M 学校学生选择的职业更多是一个层级不分明的行业,而重点中学的学生则在表述中已经体现出他们要成为一个领域中的高级人才,例如企业负责人、大学教师、高级白领、博物学家。流动儿童与他们城市同龄人在未来规划上的差异已经十分明显。虽然他们有意愿要在城市中获得更好的地位,但他们的流动可能比父辈更艰难。

如果说流动儿童的父母是为了财富来到城市的,他们愿意为挣钱而起早贪黑辛苦工作的话,流动儿童已经不再甘于从事体力劳动了。虽然他们仍然渴望有钱,并且认为成功的标志便是有车子有房子有票子①,但在选择工作时,相比于工资和福利待遇,75.7% 的学生更看重工作的强度和稳定

---

① 我请学生描述他们认为的成功的标准,M 学校初一年级 38 名学生中,14 人提到了要有钱,10 人提到要有车,11 人提到要有房。

性,以及是否与自己的兴趣相符合。对于不喜欢又劳累的职业,他们是不愿吃那份苦的。

王利的父亲是个能干的人,来北京十年,已成为一个拆迁队伍的小头目。与王父的勤劳与奋斗相对照的,是他的一双儿女的懒惰。大女儿初中毕业后来到北京,学过一年的美容美发,但没学到什么手艺,去广东打过工,只干了两个月就又回了家。大儿子王鹏初中没毕业就辍学了,一直待在家里。他们本可以去父亲的工地上帮工,但父亲不忍,子女也不愿重复上一代辛苦、复杂、风险大的经历。子女的生活无忧无虑,有的吃、有的玩,要钱便给。但父辈坚强的保护,却造就了子女的脆弱;王父身上的勤勉与精明,都在下一代身上断裂了。

流动儿童对于在城市中的未来是向往的,他们渴望超越父辈的成就,从事他们所能接触到的最好的职业。但是为实现这一光鲜背后所要付出的辛勤努力,却是他们不愿接受的。这使得他们的理想职业最终也只能停留在理想中。M 学校初三的班在初二时还有 37 人,但到了初三下学期,只剩下了 15 人。不上学的学生有的在做足疗,有的学手艺去了,还有的在街上“溜达”。L 学校也是如此,初三有十来个学生“在社会上混”。如果我们假设同一个群体中初三和初一的学生有着相近的职业规划的话,那么前者早已偏离了他们曾经预想的轨道。

四、结　论

从 20 世纪 50 年代开始,西方国家的公共教育资源全面扩展,不同阶级的儿童拥有近乎平等的受教育机会,这使得植根于西方的亚文化研究,大都假设学校间是平等的,因此反学校文化的形成,只是其中少数个体对学校权威的反抗或偏差行为。但是在我国,却存在着一种底线意义上的不平等,不同学校间的办学条件和教育质量都差异极大。而学校等级是与学生所在的社会阶层紧密联系的,在最底层学校读书的,往往也是最底层的学生。他们来自资源最匮乏的家庭,因此其成长也比其他阶层的儿童更加依赖学校的教育。

社会的核心是一套秩序和规范,它不仅能维持社会正常的运转,还为其中的个人提供了行为的准则。在稳定的社会中,这套秩序和规范未见得是清晰可明说的文字,但却已内化进每个人的行为选择中。它指引其中的个

人在什么时候该做什么事,面对实践中的问题应如何应对。不论是乡村还是城市,都是需要秩序来维持的,尽管其中的规范不尽相同。

流动儿童从乡村来到城市,便是从一个秩序框架转移到了另一套秩序中。乡村的秩序曾经为其中个体的行动提供了支持,但来到城市,原有的稳定的社会关系被消解,乡村的传统在城市中发生了断裂。人们需要改造或创造新的行为策略,学习城市的规范,以应对城市中的新问题。作为法定文化代表的学校,本应是实现这一转换的场所,但其松散无序的管理、戏谑随意的课堂、缺少权威的老师,都使得学校无法为那些面向城市的行为策略提供生长的土壤,反而与流动儿童的生活环境更接近,倾向于使其回到父辈的阶层中。学校本应提供从城市边缘向中心流动的渠道,但对于打工子弟学校而言,这一渠道是断裂的。流动儿童只能转向同辈群体,寻求解决的途径。制度障碍使得未来的目标无法为当下的行动提供指引,这导致他们更加关注此时的欢娱,而不愿为了飘渺的未来付出努力。但这同时也意味着他们放弃了通过教育途径实现向上流动的可能,意味着当下与未来之间联系的断裂。乡村到城市的转移对流动儿童生活的影响可用下表概括:

	在个体行动中的作用	对个体生活造成的影响
流　动	原有秩序的消解	乡村传统在城市生活中的断裂 父辈经验在子代身上的断裂
学　校	理应帮助流动儿童建立在城市生活的秩序,但未能实现	从城市的边缘向中心流动渠道的断裂
同辈群体	定义流动儿童群体中的秩序:好玩儿、酷	提供了自尊的另类来源 当下与未来的断裂

频繁的流动以及失去了教育意义的学校,使流动儿童生活在一个断裂的时空中,他们虽然倾向于认同社会主流的价值,对自己的人生也充满希望,却无法找到可因循的路径向城市中心前行。因此,流动儿童亚文化的产生,并不是反抗或逃避,他们迥异于城市主流价值的表现,更可能是“社会孤立”的结果。这一概念由美国学者威尔逊提出:“社会孤立不仅意味着不同阶级和/或种族背景的群体之间的联系要么缺乏,要么间断,而且也意味着现有的这种联系状况,强化了生活在高度集中的贫困区域的效应”(威尔逊,2007:85)。

这种亚文化对流动儿童的生活提供了保护和支持。当成绩和能力不再

是学校的核心价值后,对酷的追求成为新的自尊来源,通过模仿城市流行文化中成人的行为,流动儿童确立起在同辈群体中的地位。对严肃和深刻的拒斥,以及对娱乐和刺激的追求,成为一种趋乐避苦的本能。这样的选择恰好使流动儿童不用再面对当下与未来的断裂所造成的冲突,而形成了一层“保护层”。

但这种亚文化也正是流动儿童群体命运的悲哀之所在。同是对底层社会地位的再生产,威利斯笔下的“小子们”是自愿回到父辈所在的劳工阶级的。他们认同体力劳动者所彰显的男子汉气质,蔑视女性化的脑力劳动,且离开学校后全部找到了工作,并在体力劳动中获得了意义。相比之下,流动儿童对体力劳动是排斥的,他们想要从事的是轻松、有意思的工作,害怕重复父辈辛苦的轨迹。可以想见,当他们意识到自己的现实处境与理想生活之间的差距时,只能被动地放弃向上流动。那时,这个脱离了乡村与城市双重文化保护的群体,将会面临更大的伤痛。

流动儿童的命运不仅仅属于他们自己。流动所带来的脱根和断裂,作为一种时代特性,正为身处其中的每个个体所经历。流动常常披着机会的外衣,给人以改变命运的幻象。但事实上,空间流动的多样性与社会流动的单一性是交织在一起的。尤其对于社会底层的人来说,随之而来的常常是生活长时段的不确定和无尽的漂泊感,制度保障的缺失与文化传统的断裂,更加剧了流动所带来的悲怆与痛楚。流动或许带来了机会,但如何教人在流动中真正寻得幸福与发展,则是当今的社会,尤其是教育,需要深思的问题。

[参考文献]

[1] Coleman, J. *The Adolescent Society: the Social Life of the Teenager and Its Impact on Education*, New York: Free Press of Glencoe, 1961.

[2] Coleman, J. S. Social Capital in the Creation of Human Capital [J]. American Journal of Sociology, 1988, 94: S95-S120.

[3] Hagan, J. New Kid in Town: Social Capital and the Life Courses Effects of Family Migration on Children, *American Sociology Review*, 1996, No. 3, 368-385.

[4] McRobbie, A. *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1977.

[5] Swidler, A. Culture in Action: Symbols and Strategies, *American Sociological Review*, Vol. 51, 1986,

No. 2, 273-286.

[6] Waller, W. *The Sociology of Teaching*, New York: John Wiley & Sons, Inc,1938.

[7] Willis, P. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York: Columbia University Press,1977.

[8] 21 世纪教育研究院. 北京市"小升初"择校热的治理:路在何方,2011.

[9] 波兹曼. 童年的消逝. 吴燕莛, 译. 桂林: 广西师范大学出版社,2004.

[10] 常丽晓. 初中语文教科书城乡倾向的社会学分析. 现代教育论丛, 2007(11):46-48.

[11] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究. 北京: 教育科学出版社,2000.

[12] 费孝通. 乡土中国. 上海: 上海世纪出版集团,2007.

[13] 冯海英,李江源. 教育秩序:教育制度建设的价值追求. 清华大学教育研究, 2009(5): 22-29.

[14] 福柯. 规训与惩罚. 刘北成等, 译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2007.

[15] 李书磊. 村落中的"国家"——文化变迁中的乡村学校. 杭州: 浙江人民出版社,1999.

[16] 刘云杉. 学校生活社会学. 南京: 南京师范大学出版社,2000.

[17] 钱洁. 校服:一种身体管理策略. 教学与管理, 2007(9):17-19.

[18] 涂尔干. 教育及其性质与作用. 摘自张人杰. 国外教育社会学基本文选. 上海: 华东师范大学出版社,1989.

[19] 王金华. 教科书的城市偏向分析——以人教版《品德与生活(社会)》教科书为例. 教育科学论坛, 2011(8):11-13.

[20] 威尔逊. 真正的穷人:内城区、底层阶级和公共政策. 成伯清等, 译. 上海: 上海人民出版社,2010.

[21] 熊易寒. 底层、学校与阶级在生产. 开放时代, 2010(1):94-110.

[22] 余秀兰. 中小学教学内容的城市偏向分析——以语文教科书为例. 南京师大学报, 2005(5): 89-95.

[23] 张锽焜. M. Foucault: 从规训到自我的技艺. 摘自谭光鼎等. 教育社会学:人物与思想. 上海: 华东师范大学出版社,2009.

[24] 周潇. 学校文化与阶级再生产——"小子"与"子弟"之比较. 社会, 2011(5):70-92.

10 Flick 教授《质性研究导引》中文版前言*

◆ 孙进(北京师范大学)

Uwe Flick 是德国柏林艾丽斯·萨鲁蒙应用科学大学的教授,是德国质性研究领域的权威学者和重要代表人物。他长期从事质性研究的教学与科研,撰写和主持出版了一系列质性研究的重要作品,其中多部作品已经被翻译为其他国家的语言,在德语国家以及在世界范围内产生了广泛的影响。

本书是 Flick 先生介绍质性研究的代表作,自 1995 年首次出版以来,得到了读者的广泛认可,至今已经出版至第 7 版(全新修订版),内容也不断得到扩充和更新,从最初的 317 页扩展至现在的 618 页(原版页数)。在此期间,该书的英文版也已连续出版至第 4 版,并被美国著名的质性研究学者 Norman K. Denzin 赞誉为"质性研究领域最全面和最深入细致的作品"。近年来,该书陆续在日本、韩国和巴西被翻译出版,国际影响与日俱增。

Flick 先生的这部著作之所以能够在德国获得读者的青睐,一方面是因为自 1990 年代以来质性研究在德国受到人们越来越多的关注,而此书正好满足了人们全面了解当时正处在上升趋势之中的质性研究的需要。而随着质性研究的影响与日俱增,并逐渐被列入高等学校的必修课程,人们认识、了解和使用质性研究的需求也随之增长。因此,该书既因应了时代的需求,同时也进一步强化了这一需求。另一方面,此书之所以能够在德国众多介绍质性研究的书籍当中脱颖而出,最终自然还是要归功于该书的质量,即其在内容方面的全面系统性、在分析方面的深入细致性以及在教学法设计方面便于读者阅读和使用等优点。

质性研究目前在我国也正处在上升的发展趋势之中。除了重庆大学出

---

* 本文选自《质性研究导引》(伍威·弗里克著. 孙进译. 重庆大学出版社"万卷方法")

版社出版的“万卷方法——质性研究方法译丛”之外，现在已有多本介绍质性研究的著作，其中，最具有代表性的是陈向明教授的《质的研究方法与社会科学研究》。面对现有的各种质性研究读物，有些读者难免会产生以下的疑惑，即是否还有必要阅读这本《质性研究导引》？对于这个问题，每个人自然可以根据自己的认知需求形成自己的判断。译者对这个问题的回答无疑是十分肯定的。原因在于本书具有以下四个突出的优势和特点，而这些优势和特点在国内外同类的质性研究读物中都是比较少见的：

第一，本书的内容既包括我国读者已经熟悉的、来自英美国家的质性研究理论和方法，也包括许多我国读者可能尚不熟悉的、在德国本土发展起来并正在产生广泛影响的质性研究理论和方法，如客观注释学（Oevermann）、叙事访谈（Schütze）、事件访谈（Flick）、主题编码（Flick）、质性内容分析法（Mayring）、总体分析法（Legewie）以及专门用于分析质性资料的电脑软件，如 ATLAS/ti 和 MAXQDA。因此，此书有助于扩展和丰富我国读者对质性研究理论和方法的整体认识和了解。

第二，本书全面系统地介绍了质性研究的发展历史、理论流派、研究问题、研究过程、研究设计、抽样策略、进入实地的策略、收集资料的方法（如焦点访谈、半标准化访谈、问题中心访谈、专家访谈、民族志访谈、叙事访谈、事件访谈、小组讨论、焦点小组、共同叙事、观察法和民族志以及收集图片、录像和电影资料的方法等）、记录和转录资料的方法、分析和诠释资料的方法（如扎根理论的理论编码、主题编码、质性内容分析、总体分析、会话分析、话语分析、体裁分析、叙事分析、客观注释学分析以及相关的质性资料分析软件等）、质性研究写作，以及质性研究的质量评价。此外，本书还讨论和分析了质性研究对文献的使用、对文档的使用、质性网络研究、质性研究的伦理问题以及质性研究与定量研究的关系等问题，并在最后指出了质性研究的发展现状和未来趋势。细心的读者可以发现本书内容基本上涵盖了整个质性研究过程以及其中需要考虑到的方方面面的重要问题。

第三，本书经过教学法方面的精心设计，包括七大部分共 31 章，内容按照读者认识质性研究、确定研究问题、设计研究过程、选择质性研究方法、收集和分析质性资料、撰写质性研究报告、评价质性研究质量以及展望质性研究未来发展的认知逻辑顺序排列。每一章都有具体的学习目标、重点提示、案例分析、要点总结，思考练习题以及拓展阅读文献。此外，本书还配有许多形象的插图和概括总结性的表格。教学法方面的这些精心设计极大地提高了本书的易读性，令它既适合读者自学使用，也适合用作质性研究课程的教材，能够满足学生、教师和质性研究者各种层次的使用需求。

第四，本书既有对每一种方法及其应用的全面分析，也有对不同方法的

横向比较,并且提出了选择和评价某一方法需要参考的主要依据。因此,本书有助于读者作出选择和放弃某一方法的决定。另外,本书不仅从实用的角度来分析和介绍每一种方法,而且也对每一种方法进行了方法论层面的反思和定位。这有助于读者批判性地反思和评价自己所选用的方法,认识到各种方法的理论背景、认知优势、与研究过程中其他工作步骤的匹配性以及该方法固有的局限性。因此,本书既适合质性研究的初学者用来了解质性研究方法,也适合质性研究的学者从方法论的层面来分析和评价各种方法。

概括来说,本书内容涵盖了质性研究的整个过程和领域,汇集了来自英美国家和德语国家的重要的质性研究理论和方法。从这个意义上来说,美国学者 Denzin 称此书为“质性研究领域最全面”的著作绝非过誉之词。此外,本书在教学法方面的精心设计令它适合满足不同读者、不同层次的使用需求。因此,是一部非常值得一读的质性研究著作。

学术著作翻译总地来说是一项高付出、低报酬、相当枯燥却又容易招致批评的工作。本书的翻译前后历时三年,被证明是一个十分辛苦的过程。支撑译者完成这一翻译的最大动力便是希望这部来自德国的学术著作能够丰富我国当前有关质性研究的知识,拓展我国质性研究的国际视野,并最终能够对我国读者学习和使用质性研究有所助益。

本书的翻译得到了 Flick 先生的大力支持。翻译期间,译者多次到柏林访问,每次都会和 Flick 先生就翻译中遇到的问题进行交流和讨论。他先后将该书的两个英文版本赠给译者。因为该书的英文版也是由他自己撰写的,所以参考该书的英文版对本书的翻译起到了很大的帮助作用①。通过对比英文和德文对同一内容的表述,译者可以更加准确地把握作者想要表达的思想。当然,虽然译者力求提供正确的翻译,但是限于两国语言的语法结构、论证风格有很大的不同以及两国社会科学知识传统差异所造成的许多对应概念的缺失,所以,翻译中可能不可避免地还有一些需要改进之处,恳请读者朋友多多批评指正。

① 不过,这里需要强调的是,该书的英文版并非是对德文版一对一的翻译。作者在英文版的许多地方进行了内容上的增删,此外,两书章节的数目也不相同。

11 《APA 格式》第 6 版中译本前言*

◆ 席仲恩(重庆邮电大学)

经过十个多月的努力,《APA 格式》第 6 版的中文译稿终于可以交付出版社了。作为译者,我们有责任和义务对读者就《APA 格式》第 6 版的中文翻译版做一些基本的说明。

首先说明一下 APA。APA 是美国心理协会英文名称 American Psychological Association 的首字母缩写。APA 不是一个学会,而是一家拥有 54 个分部(division)、154 000 多名会员的协会。每个分部都是一个非常独立的组织机构,都有自己独立的章程和网站,其中很多分部自身就是学会,且名称中明确使用学会 society 一词。例如:第一分部就是"普通心理学会"(Society for General Psychology),第二分部是"心理教学学会"(Society for the Teaching of Psychology)等。学会是一个比较单纯的学术组织,它的会员通常都是学术工作者;而协会通常并不一定就是单纯的学术组织,而更像一个行业组织,因此它的会员既包括了行业内的学术工作者,也包括行业中的其他从业人员。也就是说,协会可以下设学会,但学会下通常不可以设协会。

《APA 格式》并不是英文原版书名的严格翻译,而是根据国际学术界对该书的习惯称谓 APA Style 翻译的。原书的题名是 *Publication Manual of the American Psychological Association*,严格翻译成中文应该是《美国心理协会出版发表手册》;如果按照实际内容,应该译作《美国心理协会论文写作发表手册》。《APA 格式》原本是美国心理协会组织编写的一部关于如何写作和发表行为科学和社会科学论文的指导性和规范性文件,主要适用范围有:心理学、教育学、社会科学、医疗护理、工商管理。

---

* 本文选自《APA 格式:国际社会科学学术写作手册》(美国心理学会编. 席仲恩,译. 重庆大学出版社"万卷方法")

“APA格式”通常有三种意思:一种是指《APA格式》一书所包含的所有内容;另一种是指《APA格式》中的文内引用和参考文献单的著录格式;第三种是指参考文献单严格按照APA格式著录,但文内引用只采用APA的作者—年制,并不严格按照《APA格式》中的要求援引文献。第一种意义是严格意义上的“APA格式”,仅仅适用于投往美国心理协会主办的各种刊物的稿件以及其他采用APA稿件格式的刊物。严格地讲,第二种意义上的“APA格式”应该叫做“APA引文格式和文献单著录格式”,适用于任何采用APA引文和参考文献著录格式的出版物(例如,刊物、各种学术著作、文集、教材、参考书)和稿件,使用在更多门类的学科,包括上述的行为和社会科学各部门,自然科学中的某些部门,甚至人文艺术学科的某些部门。严格说来,第三种意义上的“APA格式”已经不再是APA格式了,而是多种类APA格式中的一种。

目前,在国内流行着各种所谓的“APA格式”,但实际上连第三种意义上的APA格式也够不上,而不过是作者—年制的不同变体。的确,APA引文和参考文献单著录格式采用的是作者—年制,但只是众多作者—年制中的一种,并不是所有的作者—年制都一定是APA格式。此外,目前国内还流行着《APA格式》第4版的引文格式和文献单著录格式以及第4版和第5版混杂的引文格式和文献单著录格式。出现第一种情况的原因可能是,长期以来,国内缺乏关于APA格式的系统介绍。一直到了2008年,由台湾同胞陈玉玲、王明杰翻译的《APA格式》第5版以《美国心理协会写作手册》的名称由重庆大学出版社作为“万卷方法”丛书的成员之一才在国内出版。出现第二种情况的原因可能是,在外语教学与研究出版社于2000年引进的英文版《如何写研究论文与学术报告》第10版和上海外语教育出版社于2001年引进的英文版《MLA科研论文写作规范》第5版中,介绍的都是《APA格式》第4版的参考文献单著录格式。至于混杂现象,其原因可能是文献的作者缺乏系统的APA格式知识。《APA格式》第4版有两个重大局限,对此,在下面关于《APA格式》的历史沿革介绍中予以简要讨论。

《APA格式》的雏形是一篇仅仅7页长的短小期刊论文,发表于1929年。1944年,第二篇关于心理学论文稿件格式的论文发表了,这篇论文长达32页。1952年,1944年的那篇长文章被扩展成一篇长达61页的文章,以增刊的形式在同一期刊(*Psychological Bulletin*)上发表。这篇文章的名称沿用至今,并被视作《APA格式》的第1版。美国心理协会的编辑委员会(Council of Editors)曾于1957年和1967年两次对《APA格式》的第1版进行了修订。

1974 年,《APA 格式》的第 2 版出版;1983 年,《APA 格式》的第 3 版出版;1994 年,《APA 格式》的第 4 版出版。第 4 版的重大局限是,由于对电脑普及速度估计不足,要求稿件中用正体加下划线的方式表示英文中的斜体,要求稿件参考文献单中的文献条目采用段首缩进的方式。随着电脑的高度普及和字处理软件的普遍使用,这种为了方便传统手动打字机使用者而制定的稿件参考文献格式,随着手动打字机的淘汰,一方面对广大的电脑使用者撰写稿件带来了很多不方便和多余劳动,另一方面对论文接受后的排版工作也带来很多多余的工作,此外还对 APA 格式的教学效率带来负面影响。因此,APA 于 2001 年推出了《APA 格式》的第 5 版。随着网络技术的发展,互联网不仅走进普通家庭,而且从很多方面改变了过去单一的学术出版发表模式和信息呈献方式。为了使 APA 格式能更好地反应论文出版发表的实际,使格式在更多方面具有规范性(特别是对于学界的新鲜血液),同时也考虑到其他使用 APA 格式的专业或行业,APA 在征求各方意见的基础上,于 2009 年推出了《APA 格式》的第 6 版。

第 6 版在很多方面都是第 5 版的完全重写。从宏观上讲,第 6 版把第 5 版本论中的第 1 ~8 章和附录的内容重新整合,把附录中写作过程中的几个核查清单和关于法律文献的引用插入适当的章节,形成了新的第 1 ~8 章;把第 5 版第 9 章“文献目录”(Bibliography)中的“《APA 格式》历史”和“建议阅读文献”两节删除,并根据第 6 版的实际文献参引情况制作了“参考文献”,不编章节号;把第 5 版中很多繁琐的例子移到了网站上;并加强了学术伦理内容以及论文写作的原则性和规范性内容,从而使论文在内容的呈献上更加具体,使论文的写作更加标准化,更加容易操作。和第 5 版相比,第 6 版的内容呈献顺序和常规的论文写作过程更加一致。从微观上讲,尽管第 6 版有很多改变,但对于中国读者,改变最大的 6 个方面都涉及参考文献单和文中网址的呈献形式:(a)参考文献单中 7 个以上作者文献的著录;(b)著录内容增加了文献的 DOI 码,并对其断行做了明确的规定;(c)在出版地项严格要求写上美国各州和领地的邮政缩写;(d)在网址项不再著录提取时间内容;(e)对网址的断行做了新的明确的规定;(f)对网址在行文中的使用,就其断行和标点符号的使用做了新的明确的规定。因此,对于国内那些使用带自动断行功能编辑软件的读者,在遇到网址和 DOI 码时,一定要人工手动断行,因为这类软件很可能并没有把网址和 DOI 码与一般的文本分别处理。

《APA 格式》第 6 版的内容主要由序论、第 1 ~8 章本论以及附录组成。特别需要一提的是“附录”的内容。前面已经说过,在第 6 版中,已经把第 5

版中附录的内容整合进本论有关的章节。这就是说,第6版附录中的内容是全新的内容,由“学刊文章报告标准”(Journal Article Reporting Standards, JARS)、“整合分析报告标准”(Meta-Analysis Reporting Standards, MARS),以及“参试在实验或准实验每个阶段的流程图”(Flow of Participants Through Each Stage of an Experiment or Quasi-Experiment),共计四张表格和一幅图组成。为了方便广大的中国读者,我们在附录中又增加了一张新的表格——“美国各州及领地的邮政缩写”,因为,根据第6版的文献单文献著录要求,对于出版地在美国的出版机构,出版地信息中一定要包括州或领地的邮政缩写。按照第6版的脉络,这个增加的表格似乎应该插在“附录7.1:法律材料的引用”之前。但为了不改变原书的章节编号顺序,我们把这个新增加的附录和原书作为整书附录的三个表格放在一起,以供中文读者需要的时候参考。希望我们的这个做法不是画蛇添足。

对于译者,翻译《APA格式》第6版是一个不小的挑战,但更是一个难得的学习APA格式的机会。这是因为:一方面,翻译过程中译者对于原著的阅读通常是最深入、最系统和最仔细的研读;另一方面,《APA格式》自身就是最好的APA格式范例。也正因为这样,我们作为译者发现了原书中的多处差错,例如多处省略号的使用错误(该用省略号时用了句号加省略号)、连字符的使用错误(移行时才用的连字符在不移行时用了,例如在图8.2中把accurate拼成了accu-rate,把purpose拼成了pur-pose等)以及内容的遗漏(在图8.2中的8.15款,原书漏掉了13个词和confidentiality一词的尾巴-ity!)等。关于这些明显的错误,我们在译文中都做了改正。改正的依据正是本书中所讲的规则和APA官方网站上关于APA格式的有关电子版文件。为了不妨碍读者正常阅读本书,并考虑到这类差错的易见性,我们对这类差错及其相应的更正并没有在译文中一一注出。对于一处内容方面的差错,我们以脚注的方式做了具体的可核验性的说明。

对于《APA格式》第6版中译版的读者,我想特别指出四点。第一点是,参考文献单中文献题名的书写格式与正文中的大小写不一致;第二点是,期刊的卷号要用斜体,期号要用正体;第三点是,英文中的省略号是“空格.空格.空格.空格”,即3个点占7格的位置;最后(也是最容易出错的)一点是,行文中的句号(和其他句末标点符号)之后空两格,文献单中的著录信息单元之间的句号之后空一格。

全书翻译工作由重庆邮电大学的席仲恩博士负责。重庆大学李华先生参与了第7、8章及附录部分初稿的翻译,全书由席仲恩统校并定稿。

对于编辑出版工作者,《APA 格式》第 6 版中文版的出版是一个比译者更大的挑战。该书之所以能够在较短的时间内顺利出版,有赖于各方面的通力合作和协作。首先,重庆大学出版社的雷少波先生为本书的版权转移、翻译及出版的组织工作付出了很多心血。此外,他不仅亲自对本书做了版式设计,而且还筹划着 APA 格式的汉化课题。在稿件的审理阶段,重庆工商大学的陈艳宇先生和重庆大学出版社的李定群女士就译稿提出了很多批评意见和建设性的建议。对于他们的贡献,我谨在此表示最崇高的敬意和最衷心的感谢!

在本书的翻译和校稿、校样阶段,我的妻子赵泓女士一直默默承担着家庭的日常杂务,特别是我四位父母的养老事务,以便我能有更多的时间、更加专注这项译书工作。为了提高翻译效率,我的女儿席温纳帮我把原书中的所有表格和范例事先输入电脑。因此,我愿将此书献给她们母女二人。

《APA 格式》第 6 版涉及论文写作和投稿的各个方面,不仅包括学术方面的和写作技术方面的知识,还包括学术伦理和法律方面的知识,很难有人能够同时精通这么多方面的知识,因此,尽管作为译者,我们尽了最大的努力,但是由于能力所限,书中的不足和错误一定不少,敬请各位读者批评指正,以便再次印刷时及时更正或修改。读者既可以直接通过电邮(zhongenxi@126.com)把意见和建议发给我,也可以通过重庆大学出版社把意见和建议转给我。在此,我谨代表本书的所有责任人,先向各位批评指正者表示诚挚的感谢:谢谢你们的帮助!谢谢你们对本书的关心!谢谢你们的批评和建议!

最后,我还想对那些希望通过学术写作规范(体例或格式)建设来消除中国大陆学术腐败现象的同仁说两句话:通过学术写作规范建设是不可能解决学术腐败问题的,最多使造假更难一些,因为从本质上讲,腐败永远是一个政治课题,而不是一个单纯的学术界的问题。APA 格式仅仅是一套工具。和任何其他工具一样,它既可以被人用来做好事、做善事,也可以被人用来做坏事、做恶事。即使再完善,作为学术写作规范的 APA 格式,它所能解决的只能是善意学术工作者声誉的自我保护问题,对于那些蓄意造假的所谓的学术工作者和那些在不健康学术环境中为求生存而被动造假的学术工作者,掌握了规范之后,他们的假只会做得更像,更难让人识破。我衷心地希望,通过对 APA 格式的引进和汉化,能够为国内善意的社会科学同仁提供一套保护自我清誉的有效方法。愿社会科学事业在我们国内更加繁荣,更加健康地发展!

12

应对现象复杂性的尝试

——Strauss & Corbin 著《质性研究基础》的愿景*

每当著者被要求对一个已经出版的著作进行修订的时候，他们常常会问："还需要再修改吗？在过去的版本中，一切不都已经说过了吗？"我确实是这样想的，然而当我阅读该书第二版的时候，我意识到，自从该书出版以来，无论质性研究领域还是我自己，都已经发生了很大的变化。

当我阅读现今有关质性研究的文献时发现，我的理性似乎是在恐龙时代学习成长起来的。我带着我的价值、信念、态度，以及我的专业知识和时代。我相信我所听到的，并将其记录下来。但是有一天，当我环顾四周时，竟然发现我已经被贴上了"后实证主义(post-positivist)"的标签。

"哦，亲爱的，"我想，"我已经被归类了并贴上了标签，就像我们在质性研究中所做的。这看起来就像是，就在我打算'像往常一样去出差'，却发生了一场质性研究革命。由于'解释'这个词的变革，以前质性研究中的**熟语**变得'过时了'。"新的质性研究术语集中在让参与者的声音为他们自己说话。而且，现在人们能够接受"追求本土化"，而这在"过去"则会受到严厉的指责。

还有更糟糕的事情。我知道，当"客观性"这个概念因为不可能实现而消失的时候，就像蛋形人(Humpty Dumpty)的情形一样，我的研究世界崩溃了。而作为"客观的研究者"，后现代运动恰恰将研究者置于研究的中心位置。然而，对我的研究认同最致命一击的是，有人认为，能在资料中把握"实在"的观念只是一种幻想，一切都是相对的，因为有"多重视角"。后现代时代已经来临。一切都已经"被解构"和"重构"。

毫无疑问，当我听到这些新的理念时，我只是有点儿愤怒，也有点儿担忧。我担心研究者会变得过分关注他们自己关心的事情以及"讲述动听的

---

* 本文《质性研究基础——扎根理论的程序与方法》(施特劳斯，科宾，著；朱光明，译.重庆大学出版社"万卷方法")一书的作者前言。

故事",以至于忽视了研究的目的和责任(至少从我的观点来说)。而这样的结果是使他们成为一具生产经验化知识的专业躯体。最重要的是,我担心,无论质性研究在"科学世界"中已经积累了什么样的信度,它们都将变得松散。不过,随着我思考的深入,我意识到"后现代主义""解构主义"和"建构主义"学派思想提出的有些观点有其合理性。随着我最初研究的"泡沫破灭",我想知道还留下了什么。我只能这样"坦白",在过去的这几年中,我在世界各国作了大量有关如何做分析的教学活动,而和学生的互动也有助于形成我对质性研究的新理解。

直到有人请我写《质性研究基础》的第三版,我才开始考虑将我的这些想法集中在一起重新思考。在为本书拟定写作提纲的时候,我面临着一系列的问题。这些问题包括:方法(methods)是什么?它们仅仅是一系列的程序(procedures)吗?或者它们只是一些几乎不包括任何程序的哲学取向?程序在研究中扮演什么样的角色?它们是指南,或只是一套大致的思想?需要给学生什么样的组织结构以及给予多少?研究者的角色是什么?在讲述参与者的故事的时候,研究者如何获得认可?诠释的范围应该有多大?

在这一新版本的写作中,我面临的一部分挑战决定了我作为一名研究者对自己的定位。我接受的训练就是成为一名扎根理论学者。在我学习的时期,恐怕只有一种"扎根理论"取向,尽管这个观点有待商榷。过去这么多年,最初的扎根理论已经发展成为很多不同的取向,它们都是扎根于资料以建立理论。每一种发展都是一种对原初方法的现时改造或扩展的尝试,从而使得扎根理论和当代思想更加一致。然而,我还想坚持安塞姆·施特劳斯(Anselm Strauss)的方法论愿景,虽然他现在已经去世,但是直到去世之前,他一直相信理论的价值及其对任何专业知识发展的重要意义。

施特劳斯指出,在我们的理性深处就是这样的感觉,社会现象世界是错综复杂的。复杂性既让我们感到惊奇,又让我们感到困惑。为了使它变得有序,而不是令人沮丧或失望,我们该如何处理这样的复杂性?如何不要因为过分简化了其存在而回避其复杂性或扭曲其复杂性?当然,这是一个古老的问题:抽象化或理论化必然是简化,然而为了深入理解,为了让世界变得更加有序,某种程度的抽象又是必须的。但我们该如何在概念化和扭曲之间保持一种平衡?这是我们研究者的责任。但令事情更加复杂的是,我不再相信理论建构是发展新知识的唯一途径。

深描、案例分析、改变困境,以及讲故事,这些对于做研究都是合理的原因。每一种形式的研究在其自己的方式上都具有说服力。我开始意识到,

为了真实对待施特劳斯的愿景(Strauss' vision),同时仍然坚持我自己的信念,本书中,除了理论建构,我必须要找到一种办法以容纳其他的研究目标。也就是说,我们必须要寻找一种途径,将科学的艺术与解释和复杂故事的讲述融合在一起。这些品质肯定是施特劳斯写作的特点。对于那些非常了解施特劳斯的人都知道,他是一位讲故事的大师,不过也没有人会否认他的著作在科学上的贡献。

不用说,考虑到这些,我担心自己是否敢于面对第三版写作所面临的挑战。当我开始坐下来写作的时候,我是相当的害怕。我犹疑不决,开始着手写作,然后又重写,就像一个人在思想实验时所做的一样。但是当我进入到写作的"最佳状态"时,我发现自己在享受这个过程。我发现,我不是在描绘一整套新的方法,我是在将一直伴随着我成长的方法进行现代化的改造:去掉一些教条,使一些程序更加灵活,甚至考虑如何通过计算机改进研究过程。

在撰写《质性研究基础》第三版中,每当我写作的时候,我尽可能将安塞姆的愿景记在心中。我的目的并不是再造他的方法去分析,而是要将老版本《质性研究基础》中有价值的东西和当代思想的某些方面结合起来。我并不希望被贴上一个"这样"或"那样"的标签,因为一旦使用了标签,往往就摆脱不掉。标签不会考虑时代在变化、知识在变化。尤其是,和这些变化一起的人也在变化。

本书是建立在这样的信念基础之上,即尽管从一套资料中能够建构多种解释(我自己就是这么做的),但创造概念依然是一种有益的研究贡献。有用是因为两个方面的原因。首先,它增进了人们在日常生活中的理解——他们的日常行为、习惯、疑惑及议题——以及他们如何处理或解决这些问题;其次,概念提供了一种用来研讨和争论的语言,从而促进共同的理解和意义的形成。这些理解能够用来建立一种专业知识,并可以用来改进实践。

需要提醒的是,《质性研究基础》第三版并不是一本做质性研究的食谱,而且我也反对别人这么看待它。它只是呈现了一套分析的方法、技巧,我们可以用这些方法、技巧使得一大堆资料变得有意义。我们希望研究者使用这些程序(procedures),而且是用他们自己的方式去使用这些程序。然而,有一件事情我需要特别强调,研究者在研究的一开始要对研究要走向哪里非常清楚。如果研究目标是描述,那么,很好,就要朝着描述的方向做。我只是希望研究者去做"质性"描述,而且这本书的使用应该有助于他们的描述。

然而，如果研究目标是形成理论，就应该整合研究发现，从而形成一个上位的理论解释图式。常常出现这样的情况，人们做的是描述，却称之为理论，这会让读者对什么是理论、什么不是理论感到非常困惑。

如何做质性分析并不是一件能够教的事情。做质性研究需要研究者感受到自己的存在。书本只能提供一些理念和方法。但具体操作则取决于个人如何使用这些程序，如何选择最适合他或她自己的方式。

细心的读者将会看到，在本书的第一部分使用了人称代词“我们”。在本书后半部分，人称代词变成了“我”。请不要混淆了。这是有原因的。本书的第一部分，包括所有的方法论步骤的章节，是在安塞姆·施特劳斯和我一起收集的资料基础之上完成的，而且很多在本书先前的版本中都出现过。本书后半部分主要是展示如何做质性分析，使用了来自越南战争的材料。这些都是新的内容，而且由我个人承担全部文责。虽然安塞姆·施特劳斯已经去世好几年了，但他依然是该书的强大支撑力量。在过去的 15 年中，我们一起合作，因此，很难将我的观点和他的观点区分开。时代已经发生变化，我也一样，但是本书中所有的语言都建立在他对我教导的基础上。我希望，在这个第三版中，我是真诚地对待他，也真实地面对现在的我。对于安塞姆来说，本书中的方法和步骤不只是一种做研究的方式，它们也是他了解生活的方式。

在第三版的修订过程中，我在书中增加了一些新的特点。首先，该书在分析上更加开放，反映了我自己身上发生的变化。其次，第一章是以说明理论基础开始，突出了本书研究者的取向。虽然这一章是在安塞姆去世之前几年写的，而且本来是作为第二版的组成部分，但当时在付梓的过程中，这一章的理论部分却被编者删除了。也许是编者认为它对于一本基础性的书太过于理论化了，而且为了压缩出版成本，必须要删减文字。这一次被列入书中出版。第三，本书读者不只限于那些想要建构理论的人。理论建构是一个很长的过程，需要很多的分析步骤。使用本书的人可以不必读到理论建构的最后一步才去做质性研究，前提是他们要澄清自己并不打算建构理论。本书中有一章专门讨论理论建构，但是很多分析的章节是专门针对那些对深描、概念分析或者只是对提炼主题感兴趣的研究者。第四，在该版本中，不是仅仅谈论分析，我是真正地在做分析——带着读者从概念发现到理论形成一步一步地分析。第五，和前面版本不同，这次在每一章的末尾都安排有一些强化练习。第六，本书中还对如何利用计算机程序做分析作了说明。

在我过去几年每一次教学的研讨班上,必然都会遇到在质性分析中使用计算机程序的问题。虽然计算机程序的使用在质性研究中是有争议的,而且有些研究者是坚决反对的,但却不能因此而忽视。这里保留了用来研究分析的计算机程序,而且在现有的很多程序中,随着每一次的改进,它们对研究过程的支持能力在逐渐增加。注意,我说的是"支持(support)"而不是"代替(take over)"或"指导(direct)"研究过程。我认为,此次版本最有趣方面之一就是书中虽然增加了计算机程序这一部分,但分析过程仍然是一个研究者导向(researcher-driven)的思考及体验过程。这一点非常重要。计算机程序的使用者有时候僵化了分析程序,这是没有必要的。应该由分析来决定如何使用计算机程序,而不是相反。没有理由将分析限制在计算机程序的范围之内。和本书中呈现的很多其他分析工具一样,计算机程序只是工具。它们能够提高研究者检索、存储、筛选以及撷取材料的能力。它们有助于研究者跟踪自己的编码,并为查看备忘录提供便利,以及辅助制作图表。而且,在分析过程中,研究者不必过早地投入到分析计划的制订中,因为计算机程序允许研究者任意移动材料,这样就可以用其他方式思考这些材料。因此,一切材料尽在研究者的掌控之中。他们不再通过纸盒来翻寻或通过笔记本查找重要的备忘录了。最后,计算机程序让研究过程变得透明。研究者能够追溯整个分析过程,这在20年前是不可能的。对于那些对"信度"感兴趣的研究者,计算机程序能够提供"审查跟踪(audit trail)"。能够追溯计算机程序分析过程是它另外一个很重要的特点,这使得评估研究过程无论是在分析期间还是在分析结束都更加容易。不要忘记,研究发现和研究者打算投入到分析中的劳动是一样有用。研究者必须要通过过程来思考并体验自己的研究方式。计算机程序只是提供了一种选择、一种工具、一种辅助分析的手段,不要因它而忽视分析过程。计算机程序并不是方法,也不是本书训练的内容,只是放在其中作为一种选择。

13

致研究生的公开信[*]

——《学位论文写作指南》序言

祝贺大家进入研究生院!

人人都有不同的过往,但大家现在都开始了研究生阶段的学习。攻读研究生学位多半会赢得掌声,虽然偶尔也会充满艰辛。生活可能变得拮据困难,但有同学们风雨同舟,便也是苦中作乐。不久之后,大家将会遇到一生的知心伙伴。在这个优秀的团队中,大家也将学会如何面对世间之磨难困苦。总之,祝贺大家!

谈到选题和学位论文的撰写,我的建议可能并非完全适用,毕竟我已经毕业半个多世纪了。但从另一个角度讲,在这个领域多年工作的经验,让我能够站在巨人的肩膀上看待问题。并且,我愿意将自己所领悟到的心得拿出来和大家一起分享。

建议一:科研机构推动着科学和专业的发展,可以将读研这段时间看作是驶向目标的准备和学习阶段。完成学位论文,可能是大家对科学做出的最重要贡献,它也许是你到目前为止做过的最大的研究项目,但时间会证明其价值所在。

下面具体谈谈对学位论文写作的建议。

建议二:学位论文的选题应该与自己的智力风格相契合。社会科学研究包含从质化到量化的精确度范围,心理学家认为每个人都有所谓的"**暧昧容忍度**"(tolerance for ambiguity),因此要考虑认知匹配的因素。愿大家选择自己能够驾驭的、严谨明确又令人雀跃的研究主题。

建议三:学位论文需要构建和完善已经成型的研究领域。选择特立独行的主题可能是创造性的需要,但这并非明智之举!因为这样你会失去与其他

---

* 本文选自《学位论文写作指南》(约翰·科恩,夏侬·福斯特,著.张明,等,译.重庆大学出版社"万卷方法")

从事相关研究的同行交流的机会,同时,能得到的指导也会微乎其微。导师也并非无所不知,这样"特立独行"的选题对学科发展也是意义甚小。相反,这只会使学科缺少连贯性和整体性。

建议四:你与指导者之间是一种合作关系。当你决定选某个指导者时,和他取得联系,并请教他的研究想法。了解到指导者的研究想法后,你应该先独自考虑其中的一两个,然后把你的研究方案告诉他。如果一切顺利,他可能会说:"我一直期待你对该领域兴致盎然,这个课题是很好的开端。送给你一些我关于该领域的研究论文。是不是该增加控制组呢? 增加那个额外条件合适吗? 期待我们今后进一步的合作,我确信我们彼此都能有所收获。"如果你发现自己无法通过上述方法与预期的指导者建立关系,那就再去寻找其他指导者吧。

建议五:在撰写论文的时候,要在允许的范围内尽可能简洁。学校可能会对论文的最低字数有约定俗成的要求,但是几乎可以肯定,这一标准超出了你撰写时所需要的简洁程度。当然你不需太过介意,一个我指导过的最优秀的学生,他的论文没有超过 20 页。

接纳导师针对文章语言表达的具体细节提出的建议。我写论文时参考 Kenneth Spence 学到的写作知识比我在大学的任何英语课程学到的都要多。

建议六:学到的研究方法远比研究本身重要。社会科学的多数"真理"时隔五年影响力就会减半,而研究设计与方法具有更强的生命力。可以尽量避免使用**操作性定义**(operational definition)这样的敏感词,但无论如何,都应该解释清楚诸如"自我概念""记忆表征信息"和"分离焦虑"这样的概念,以保证你提供的信息足够使他人能重复你做过的研究。

对那些偶然的惊奇发现持质疑态度,它们可能只是由于抽样偏差(Ⅰ类错误)所致。多年以来,很多由意料之外的结果建构起来的理论,都随着理论的丰富及观点的不断扩展而最终土崩瓦解。因此,出人意料的结果往往需要引起额外关注,除非该结果得到重复证实。

下面与大家分享三个总结性的建议。

建议七:督促自己成为科研团队中的一分子。积极参加科研座谈会——尽管多数课题与你的研究领域无关,但思考其他领域的问题,会让大家对自己的研究更加明晰。通过与报告人的交流,能够多了解其研究的发展现状和该领域的未来走向。此外,要把握机会去参加学术会议,多与你拜读过作品的学者接触,了解该领域的国际组织并加入其中,成为学生会员。

建议八:逐步专业化。未来的 4 ~5 年间,大家将浸泡在实验室和图书馆中,但毕业后还得谋生。要对此做好准备,了解即将进入领域的人情世故和商业技巧。

尝试在学术会议中提交论文和演讲,或许有机会接触到你未来的同事

甚至老板。你也会得到关于该领域研究和应用最前沿的信息。

学会准备和撰写投稿论文。

建议申请研究奖学金。如若有幸获得,你会得到实实在在的收益,研究生涯也会如鱼得水。而且,申请奖学金的过程也有利于培养今后申请基金项目的能力。

建议九:这是我极不情愿说的建议,但事实如此。研究生课程不及格怎么办?多门功课不及格从而延迟毕业怎么办?被强迫去做你不喜欢的科研(或治疗、教育)怎么办?好在一切自有神庇佑,如若你陷入困境,请自我审视并思考下面两个问题。

首先,你是否真的想从事这一领域的研究工作?如果答案是肯定的,那第一步就是找到一件让你欢愉无比、不求回报的事情;第二步才是得到报酬。也许你现在的情况并不是这样。

其次,自己是否能够胜任这项研究工作?事实上,人的一生发展的过程就是不断完善和自我评价的过程。如果通过正确的自我评估,发现自己在此领域很难辉煌,那么不妨去寻找人尽其才之所。

最后,建议十:本书提供了许多有益的信息,详细地阐述了上述建议。大家会从中看到许多感同身受的观点和看法。本书还对许多大家未曾(或不敢)思考的问题给出了解答。希望大家能够从中获益。最理想的是,如若你有幸成为教授,这些建议也会给你的教学带来便利。

再次祝贺你们!愿你们在研究生院度过短暂而又美好的时光!

Gregory A. Kimble
杜克大学名誉教授

14

科学是系统化的知识*

——《质性研究中的资料分析——计算机辅助方法应用指南》导言摘选

> 科学是系统化的知识，智慧是有组织的生活。
>
> ——康德

正如康德所说，科学是系统化的知识，由于原始资料的性质模糊，质性研究者面临着巨大的挑战。在一些长者叙事、开放式访谈、实地观察、民间艺术以及质性研究者收集的实物和图片面前，知识和智慧将陷入窘迫的境地。但如何通过对这些资料的科学整理和分析得出人们可以接受的结论呢？统一且明确的研究策略要求我们要从形式自由的质性资料中得出真实可靠的结论。质性研究依赖于精心的组织和定量分析工具，这些工具没有经受时间的考验，但却主宰着质性分析世界，并且能够进行丰富而复杂的分析。

质性研究人员发现，通过收集资料得出的生活经验，其性质和特征是不受质性研究方法限制的。质性资料没必要通过大范围随机抽取的样本去测量一个预先设定的变量。这是好事，但不好的是，除了那些精心组织和筛选的资料，质性资料可能浩如烟海。只有通过精确的分析，我们才能从一个源自质性研究项目的资料宝库中得出科学的结论。在一些初级、中级、高级质性研究人员不放弃原先采用的研究方法的前提下，本书从方法、技巧和工具等几个方面帮助他们更快、更精确地工作。

---

* 本文选自《质性研究中的资料分析——计算机辅助方法应用指南》(克里斯多夫·哈恩著，乐章，陈彧，译.重庆大学出版社“万卷方法”)

许多著名的、备受尊重的学者们一直致力于研究质性研究的这些问题，并且想找出这些问题的内在因素。通过这些年来对质性研究世界的探索和深入研究，人们得出了一些证据充足、应用广泛的理论和方法，以解决质性研究人员在质性研究中遇到的问题。这本书的实用价值在于它高度重视前人构建的质性研究知识体系。

质性研究方法的多样性

调查人员可以使用扎根理论、民族志、案例研究、焦点小组、现象学等方法，或创造性地使用混合方法来指导他们的研究设计。资料可能采集于访谈、观察、参与观察、实地笔记、公开的文件、照片、录制的音像、期刊、人工制品和诸如嗅觉、味觉之类的感觉。现有的文献都支持这些资料收集方法和处理方法。本书列出的逐步资料收集方法和技术准则，目标是通过帮助质性研究者更有价值、更有效地规划、组织和控制其项目，以提高他们的效率，提升研究项目的价值。这些质性研究技术必须与质性研究的支持理论并重。我鼓励这本书的读者实际运用本书所讲的调查研究方法。为了让一个新的调查者能大致掌握质性研究的基础知识，书中列出了少量的质性研究文献。扎根理论家通过收集广泛的资料来努力地巩固他们的假说，这些资料通常采集于访问和(或)观察，用施特劳斯和科尔宾的话说就是：

> 谈到质性分析，我们所指的不是质性资料的计量化，而是更偏好在一个非数学过程的解释中，完成发现概念和原始资料间的关系，然后再将它们整合进一个理论解释框架。(Strauss and Corbin，1998：11)

个案研究的研究人员专注于一个或多个案例情况来理解一个复杂的社会现象。简言之，个案研究方法允许研究者保留现实生活事件的全面和有意义的特点——如个人的生命周期、组织和管理程序、邻里关系变化、国际关系、产业发展。(Yin，2003：2)

人类学家通过实地调查使自己沉浸在研究对象的日常生活中。

> 首先,人类学家进入了一个社会环境去结识与研究相关的人。通常这种结识并不是用以前设置好了的方式。人类学家参加所有的日常工作,与人们发展持续的关系,并观察所有事态的发展。事实上,"参与观察"经常被用来描述这个基本研究方法。其次,人类学者用常规的、系统的方法,记录他对别人日常生活的观察和学习到的感受和知识。因此,研究人员创建了一个积累这些意见和经验的书面记录。(Emerson et al.,1995:1)

质性研究人员,特别是那些实地参与者,可能会发现在实物、图片以及其他非文本材料中所隐藏的重大意义。克雷斯韦尔(Creswell,2003:189)解释质性研究人员可能要:

- 给参与者拍照或录像;
- 检查物理痕迹证据(例如,在雪地上的足迹);
- 收集声音;
- 面谈时盘问财物或仪式对象来诱发观点;
- 通过触摸来收集嗅觉、味觉和知觉材料。

在没有明确的、客观的理论指导的前提下,现象学者必须找出研究中现象的主客观真实性。

> 在现象学研究中,研究者放弃作出假设。转而专注于特别的、新鲜的而且淳朴的主题。构造一个疑问或者问题能够指导这项研究,最后得出能为进一步研究和思考提供基础的结论。在现象学领域总存在着一个关系,即自然对象外部感知和那些内部的感知、记忆与判断之间的关系。(Moustakas,1994:47)

质性研究让研究者富有活力并且富于创新能力。质性研究方法进化为新技术和社会关注的焦点。例如,互联网提供了一个很好的例子,质性研究的方法可以不再像以前那样参与实地研究,人们可以使用在线研究的方法进行质性研究。

> 在技术介入的环境中,社会结构是通过自己和他人的相互作用、相互协商而构成的。在很大程度上,信息和通信技术(ICT)可以调整自己的身份和社会关系,这让我们更加关注认识论。无论我们是否研究物质的或网上的文化,新的通信技术突出了社会现实的对话功能,这迫使学者重新审视传统的假设和以前的社会研究评鉴指标。(Markham,2004:794)

上述文献说明了质性研究的广度。使用大量的高科技技术可以从很多地方收集质性研究资料，这些资料可能促成深刻的发现，但价格很昂贵。质性研究非常耗时，而且材料很复杂，没有周密的组织，研究者可能失去动力和精确的视角。没有完善的项目管理，质性研究人员也可能会遗忘关键资料，遗忘那些蕴含于资料之中的最重要的主题。要是这样的话，他们就需要花很多时间去寻找他们丢失的东西。

本书的重点是如何使用现有工具有效地组织和管理质性资料。如果研究者明智地使用近年已经为人们所知所用的技术，可以更富有成效地分析资料，并写出更好的结论。**这本书将会为你介绍有效的质性研究技术和解决问题的方法，借以帮你顺利完成项目，少受挫折**。

本书并非引入一种新的质性研究方法，而是介绍并说明了扎根理论、个案研究、民族志、现象学、焦点群体研究、行动研究、在线调研及其他质性方法。在写作中，本书参照了许多优秀的、正在使用的教材和讲稿；在探索这些具有领先地位的质性研究方法中，相关的人员、教授和作者为我们提供了理论、设计了概念并指明了研究方向。

这本书的写作目的是提高质性研究的质量、速度和信誉，从而为研究人员提供操作更简便的创新性建议、技巧和技术。

质性研究不是同质的

质性研究人员是有差异的。他们有不同的认知假设、研究方法和手段、研究设计。尽管质性研究人员之间存在着分歧，他们也面临着共同的挑战。

→质性研究会产出大量的、形式相对自由的资料——如访谈记录、直接观察得来的田野笔记、文件、记录、实物、图画和其他非量化信息。

→整合数以百计甚至是数以千计的对象和多页的质性资料是不容易的事，但这是至关重要的，因为它关系到能否成功完成研究项目。对各个项目而言，如果资料经过了精心的组织，其进展就会更加高效。

→检查大量的资料需要一个有序的系统分析，这个分析应聚焦于回答项目所研究的问题。

本书说明

这是一本实用的入门书,不是一本学术的范例。这本书将为学术界所应用,但据推测,即使是最聪慧的学者偶尔也会因技术问题而沮丧。我不希望这些技术上的挫折迫使学者们去尝试更丰富的技术。

为了鼓励你轻松地创新,我有意采用了一种宽松的写作风格。整本书我都采用第一人称,因为我一直在你的桌边,在你的研究中,在你的电脑上和你一起解决某个特定的问题。我采用了一种非正式的家教形式,而不是更正式的课堂讲授口吻。希望偶尔有些短语或故事会博得你会心一笑。

质性编码术语

所有主要的质性研究方法都使用编码技术来帮助处理大量的研究资料。在随后的几章中,本书将详细解释编码的过程。这部分的主要任务是解开一些有关编码技术的误解和谜团。

我们假定这本书的大部分读者是有点熟悉质性代码概念的读者,有些读者在一种或多种质性编码方面或者是专家。更高级的质性研究人员能认识到不同质性方法之间有着显著的差异。例如,不同于进行个案研究的研究人员,一个写作田野日志和收集研究对象的民族志学者会产生出不同类型的研究资料;扎根理论者常探求那些和现象学学者不同的研究结论。

编码就是这么一个过程,针对研究的问题,将大量的形式自由的资料整合起来以探求经验性的、有启发性的答案。编码让未分类的资料逐步发展成为更精确的类型、主题和概念等。尽管编码进程的步骤是由采用的研究方法和初始资料的数量决定的,但质性研究编码通常有三个步骤或四个步骤。

这本书能根据多学科体系之间的差别来写作,包含各种不同质性的方法,也承认这些方法有些基本相似。我们不尝试将不同的质性研究方法简化或歪曲成为同样的模式,也不尝试用同一个术语来解释所有不同的问题。

无论是一级、二级还是三级编码,它们都采用描述性术语来表述主要质性研究方法中的关键步骤。编码过程可能和具体的研究方法不一一对应,但有

经验的研究者应该能够找到他们所采用的方法和本书的编码步骤间的共通之处。作者建议读者针对自己的研究需要有效地利用本书中提供的概念。

质性编码步骤介绍

就像一个在河床沙石间的淘金者一样，质性研究者从大量的资料之中进行筛选。当第一眼看到这个含金的河床时，淘金者可能一无所获，他满眼只有岩石、碎石和沙子。为了找到金子，淘金者必须系统地筛选成堆的原材料以分离出珍贵的金子。

跟淘金者一样，质性研究者要将大量未分类的材料进行分类整理

像淘金者一样，质性研究者必须逐步分类整理大量的资料并寻找研究问题的答案。淘金者们明智地向精心挑选的地方挖掘，希望能发掘到隐藏于松散的沙石中的金块。

为叙述方便而统一表述

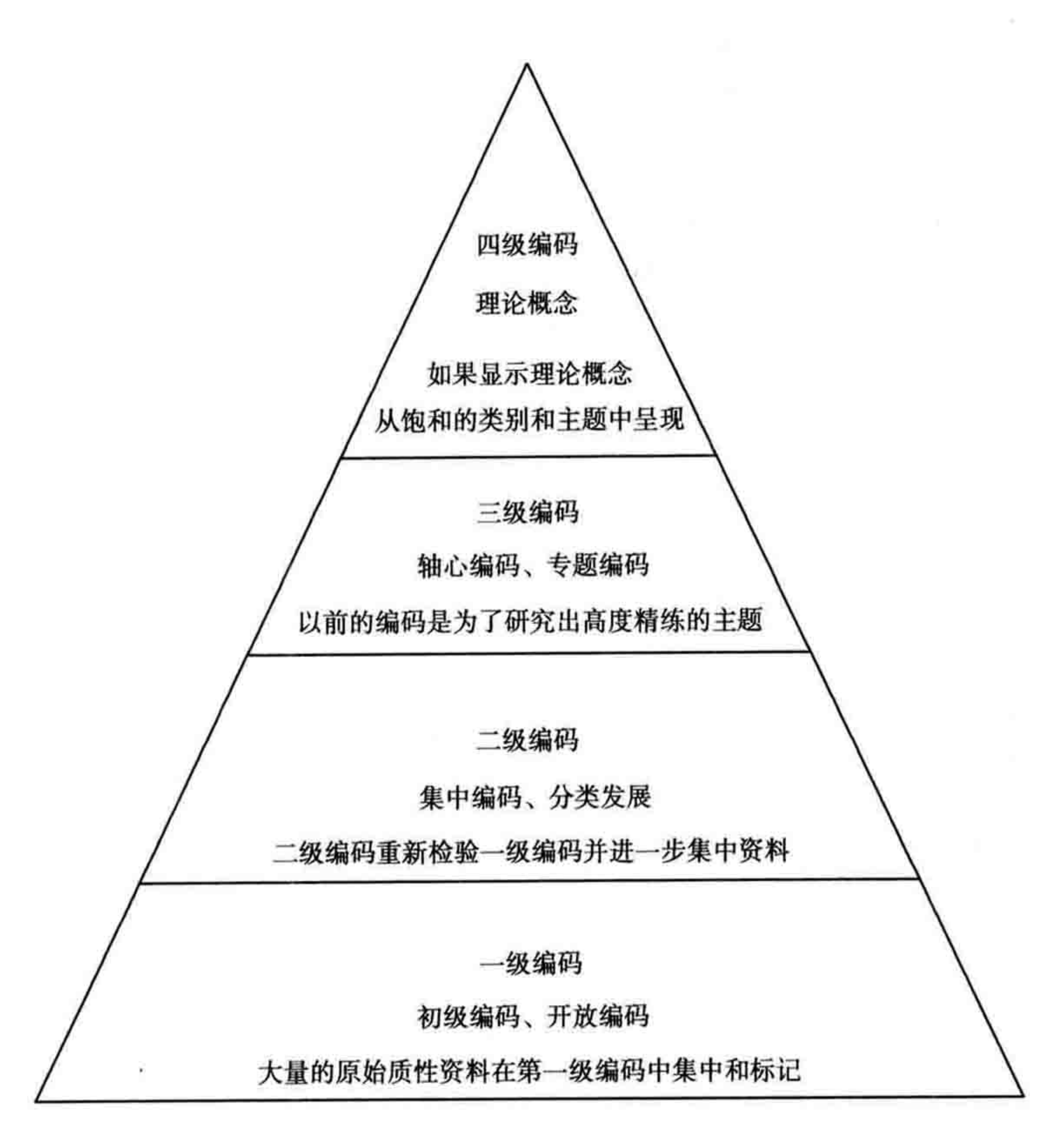


图 1

图 1 从下到上完整地展示了资料逐步提炼成类别、主题和理论的过程。虽然对各种质性方法的认识和坚持有明显的差异,但这个插图大体描述了编码的一般程序。

一级编码

有经验的淘金者通过几个步骤来分离金子。首先,在采集之前,一些大量的明显不含金子的沙石被丢弃在一边。同样地,质性编码的第一阶段主要目的是减少无关质性资料以便于管理。编码的第一阶段通常被称为初始编码。"一个大金块"可能在这个阶段被发现,但真正的答案将出现在后续的过程中。

二级编码

对于一个掘金者来说,一旦原材料准备好之后,第二步就是将那些色泽光亮一些的沙石从淘金盘中清理出来(因为金子比较重)。淘金盘中绝大多数的原材料也将在这一过程中被清除。

对于质性研究人员而言,第二阶段的编码是第一级编码的延伸。在第一阶段中,我们把那些对于研究有帮助的资料识别出来。第二阶段的目标就是进一步提炼这些资料。这一步骤相对缩小了我们在第二阶段的目标。第二阶段的编码通常被称为集中编码或者分类发展。

三级编码

在第三步,淘金者往往只能看到集中在淘金盘底部的少量的比较沉重的沙子。他们在淘金盘的底部偶尔能发现比较明显的金块,但是他们的工作不会停留于此。淘金者会通过水中的旋涡,小心翼翼地将黑色的沙子剔除,只剩下最沉重的东西。有时,他们会将一些较大的黄金碎片通过放大镜和钳子从淘金盘中找出来。

三级编码涉及一个很关键的重点,那就是第二阶段思路的逐步凝练。在第三阶段编码中,主题被提炼为非常密集的思想。三级编码一般都是成品,足以在研究报告和出版物中使用。通常第三级编码被称为轴心编码或者专题编码。

第四级编码:理论上的发展

尽管淘金者辛勤地工作,已经是地质学博士,而且他用系统的程序方法筛选出了宝贵的金子,但是他觉得没有必要去制定一个金矿起源理论。他乐意去体验淘金过程中的快乐,他做得很好,而且变得富有了。

我们淘金者的同事,同样也是地质学博士,却有着不同的哲学观点。他对于发觉金矿的经历不是很感兴趣,他更感兴趣的是发展金矿开采理论。像这样的地质学家一样,很多质性研究人员是有兴趣从资料中创建他们的理论分析的。最后一级编码活动,对于从原本松散的资料中构建质性理论来说是必要的。

虽然没有使用全部的质性研究的方法,理论的发展重新检验了先前的

分类和主题。去探索、规划和发展那些理论中出现的主题。在广泛应用中，这一过程被叫做理论抽样、选择性编码、理论饱和和理论排序，我把这个步骤称为第四级编码。

淘金者和质性研究人员之间的类比，在一些启发性的地方是不同的。与淘金者抛弃了绝大部分原始材料不同，质性研究保留了编码之前准备的所有原材料。质性研究者把有价值的书序贴上标签、分类，并且复制，使资料保存完整，而不是抛弃未使用的资料。

本书关于 Access 和 Excel 储存大量资料的技术，可以让质性研究者学会如何去组织和储存资料以用于简单的检索。通过保存原始资料，同时在数据库中存储选定的资料片断，如果有必要重新评估和验证研究的主题，研究者就可以就地再度审视资料。

正如前文所述，这本书赞同使用一些严谨的质性研究方法图书，它们可以指导学生和研究者探讨本书范围之外的一些问题。本书关注组织的和技术的技巧，这些方法试图支持而不是替代现有的研究方法。已有的质性研究方法构建了研究设计的理论层面和方法论层面，而本书则是一个补充性的工具。

对于所有的质性研究人员而言，不论他们首先采用哪一种研究方法，书中编码概念的运用都要注意保持通用性，“一级、二级、三级、四级”等术语并非是想替代现有的普遍使用的方法。

在全书中，我将“四级编码”理解为“理论概念发展”。这为众多致力于发展这一理论的研究人员提供了认识上的“终结游戏”。我了解到有众多质性研究人员更关注对理论发展问题的探究。对于这些研究者我深表歉意。请在你资料挖掘的迭代阶段将“四级”替换为“理论概念”。



万卷方法总书目

万卷方法是我国第一套系统介绍社会科学研究方法的大型丛书，来自中国社科院、北京大学等研究机构和高校的两百余名学者参与了丛书的写作和翻译工作。至今已出版图书百余个品种，其中绝大多数是2008年以来出版的新书。

102 质性研究：实践与评论（第一卷）
978-7-5624-7693-1

101 质性研究：反思与评论（第叁卷）
978-7-5624-7737-2

100 民族志：步步深入（第3版）
978-7-5624-7736-5

99 政治学研究方法：实践指南
978-7-5624-7634-4

98 如何呈现你的研究发现：表格制作实践指南
978-7-5624-7471-5

97 如何呈现你的研究发现：插图制作实践指南
978-7-5624-7366-4

96 社会科学研究：从思维开始
978-7-5624-7363-3

95 量化研究与统计分析
978-7-5624-7311-4

94 定量研究基础（测量篇）
978-7-5624-7231-5

93 结构方程模型——Amos实务进阶
978-7-5624-7145-5

92 研究项目的实施——手把手指南
978-7-5624-6981-0

91 质性研究中的资料分析——计算机辅助技术应用指南
978-7-5624-6603-1

90 回归分析：因变量统计模型
978-7-5624-6976-6

89 倾向值分析：统计方法与应用
978-7-5624-6622-2

88 结构方程模型——SIMPLIS的应用
978-7-5624-6603-1

87 在中国做田野调查
978-7-5624-6609-3

86 复杂性科学方法及应用
978-7-5624-6293-4

85 范式与沙堡：比较政治学中的理论构建与研究设计
978-7-5624-6375-7

84 心理学研究中的伦理冲突
978-7-5624-6131-9

83 社会科学方法论（国家十二五规划教材）
978-7-5624-6204-0

82 田野工作的艺术
978-7-5624-6257-6

81 图解AMOS在学术研究中的应用
978-7-5624-6223-1

80 应用STATA做统计分析（更新至STATA10.0）
978-7-5624-4483-1

79 社会调查设计与数据分析——从立题到发表
978-7-5624-6074-9

78 质性研究导引
978-7-5624-6132-6

77 APA格式——国际社会科学学术写作规范手册
978-7-5624-6105-0

76 如何做心理学实验
978-7-5624-6151-7

75 话语分析导论：理论与方法
978-7-5624-6075-6

74 学位论文全程指南
978-7-5624-6113-5

73 心理学研究方法导论
978-7-5624-5828-9

72 分类数据分析
978-7-5624-6133-3

71 结构方程模型：AMOS的操作与应用（附光盘版）
978-7-5624-5720-6

70 AMOS与研究方法（第2版）
978-7-5624-5569-1

69 爱上统计学（第2版）
978-7-5624-5891-3

68 社会科学定量研究的变量类型、方法选择与范

例解析
978-7-5624-5714-5

67 案例研究:设计与方法(中译第2版)
978-7-5624-5732-9

66 问卷设计手册:市场研究、民意调查、社会调查、健康调查指南
978-7-5624-5597-4

65 广义潜变量模型:多层次、纵贯性以及结构方程模型
978-7-5624-5393-2

64 调查问卷的设计与评估
978-7-5624-5153-2

63 心理学论文写作——基于APA格式的指导
978-7-5624-5354-3

62 心理学质性资料的分析
978-7-5624-5363-5

61 问卷统计分析实务:SPSS操作与应用
978-7-5624-5088-7

60 如何做综述性研究
978-7-5624-5375-8

59 质性访谈方法
978-7-5624-5307-9

58 量表编制:理论与应用(校订新译本)
978-7-5624-5285-0

57 质性研究:反思与评论(第2卷)
978-7-5624-5143-3

56 实验设计原理:社会科学理论验证的一种路径
978-7-5624-5187-7

55 混合方法论:定性研究与定量研究的结合
978-7-5624-5110-5

54 社会统计学
978-7-5624-5253-9

53 校长办公室的那个人(质性研究个案阅读)
978-7-5624-4880-8

52 泰利的街角(质性研究个案阅读)
978-7-5624-4937-9

51 客厅即工厂(质性研究个案阅读)
978-7-5624-4886-0

50 标准化调查访问
978-7-5624-5062-7

49 解释互动论
978-7-5624-4936-2

48 如何撰写研究计划书
978-7-5624-5087-0

47 质性研究的理论视角:一种反身性的方法论
978-7-5624-4889-1

46 社会评估:过程、方法与技术
978-7-5624-4975-1

45 如何解读统计图表
978-7-5624-4906-5

44 公共管理定量分析:方法与技术(第2版)
978-7-5624-3640-9

43 心理学研究要义
978-7-5624-5098-6

42 调查研究方法(校订新译本)
978-7-5624-3289-0

41 分析社会情境:质性观察和分析方法
978-7-5624-4690-3

40 建构扎根理论:质性研究实践指南
978-7-5624-4747-4

39 参与观察法
978-7-5624-4616-3

38 文化研究:民族志方法与生活文化
978-7-5624-4698-9

37 质性研究方法:健康及相关专业研究指南
978-7-5624-4720-7

36 如何做质性研究
978-7-5624-4697-2

35 质性研究中的访谈:教育及社会科学研究者指南
978-7-5624-4679-8

34 案例研究方法的应用(中译第2版)
978-7-5624-3278-3

33 教育研究方法论探索
978-7-5624-4649-1

32 实用抽样方法
978-7-5624-4487-9

31 质性研究:反思与评论(第1卷)
978-7-5624-4462-6

30 社会科学研究的思维要素(第8版)
978-7-5624-4465-7

29 哲学史方法论十四讲
978-7-5624-4446-6

28 社会研究方法
978-7-5624-4456-5

27 质性资料的分析:方法与实践(第2版)
978-7-5624-4426-8

26 实用数据再分析法(第2版)
978-7-5624-4296-7

25 质性研究的伦理
978-7-5624-4304-9

24 叙事研究:阅读、倾听与理解
978-7-5624-4303-2

23 质化方法在教育研究中的应用(第2版)

978-7-5624-4349-0

22 复杂调查设计与分析的实用方法(第2版)
978-7-5624-4290-5

21 研究设计与写作指导:定性、定量与混合研究的路径
978-7-5624-3644-7

20 做自然主义研究:方法指南
978-7-5624-4259-2

19 多层次模型分析导论(第2版)
978-7-5624-4060-4

18 评估:方法与技术(第7版)
978-7-5624-3994-3

17 焦点团体:应用研究实践指南(第3版)
978-7-5624-3990-5

16 质的研究的设计:一种互动的取向(第2版)
978-7-5624-3971-4

15 组织诊断:方法、模型和过程(第3版)
978-7-5624-3055-1

14 分组比较的统计分析(第2版)
978-7-5624-3942-4

13 抽样调查设计导论(第2版)
978-7-5624-3943-1

12 定性研究(第4卷):解释、评估与描述(第2版)
978-7-5624-3948-6

11 定性研究(第3卷):经验资料收集与分析的方法(2版)
978-7-5624-3944-8

10 定性研究(第2卷):策略与艺术(第2版)
978-7-5624-3286-9

9 定性研究(第1卷):方法论基础(第2版)
978-7-5624-3851-9

8 社会网络分析法(第2版)
978-7-5624-2147-4

7 公共政策内容分析方法:
978-7-5624-3850-2

6 复杂性科学的方法论研究(第2版)
978-7-5624-6396-2

5 社会科学研究:方法评论
978-7-5624-3689-8

4 论教育科学:基于文化哲学的批判与建构
978-7-5624-3641-6

3 科学决策方法:从社会科学研究到政策分析
978-7-5624-3669-0

2 电话调查方法:抽样、筛选与监控(第2版)
978-7-5624-3441-7

1 研究设计与社会测量导引(第6版)
978-7-5624-3295-1

{
  "before_pdg2pic_conversion": {
    "filename": "MTM0NDE0MjMuemlw",
    "filename_decoded": "13441423.zip",
    "filesize": 44605395,
    "md5": "41653f41d675c5041ce7de105d2b9fbd",
    "header_md5": "971111af5f55a5bb7db6de9f8bffabf6",
    "sha1": "24a80cddce75d0600bcce9f7b61c90218641dc07",
    "sha256": "efefa20d189f32601b3add3d5c09cb2e50712942fc3f3bf136286a7ab39ba4bb",
    "crc32": 3517345562,
    "zip_password": "",
    "uncompressed_size": 54483967,
    "pdg_dir_name": "",
    "pdg_main_pages_found": 233,
    "pdg_main_pages_max": 233,
    "total_pages": 244,
    "total_pixels": 1029036960
  },
  "after_pdg2pic_conversion": {
    "filename": "MTM0NDE0MjMuemlw",
    "filename_decoded": "13441423.zip",
    "filesize": 44654334,
    "md5": "1d65144efdb884deac8eaf4e2ebdd4bf",
    "header_md5": "ecc17fb83244f8964e0a4e4f933b3326",
    "sha1": "b87699a1abf78b6f5788522aebad22224ed41d89",
    "sha256": "74da912df65085619f4b6df2ba79c908923062007de943db1d2613b8fa193013",
    "crc32": 2255788703,
    "zip_password": "",
    "uncompressed_size": 54480043,
    "pdg_dir_name": "",
    "pdg_main_pages_found": 233,
    "pdg_main_pages_max": 233,
    "total_pages": 244,
    "total_pixels": 1261733760
  },
  "pdf_generation_missing_pages": false
}